



Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

**EFICACIA ESCOLAR EN ENTORNOS
VULNERABLES DE LA
REPÚBLICA DOMINICANA
ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES**

Vladimir Ilitch Figueroa Gutiérrez

2017

Director: F. Javier Murillo Torrecilla

Índice general

PRESENTACIÓN.....	17
CAPÍTULO 1. UNA PANORÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR.....	21
1.1. MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR.....	22
1.2. DEFINICIÓN DE ESCUELA EFICAZ Y CONCEPTOS RELACIONADOS	34
1.3. EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR	48
CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	65
2.1. SITUACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA	66
2.2. ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA.....	84
CAPÍTULO 3. FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR	119
3.1. FACTORES DE ESCUELA	120
3.2. FACTORES DE AULA.....	139
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	155
4.1. OBJETIVOS	156
4.2. METODOLOGÍA	157
CAPÍTULO 5. PANORÁMICA GENERAL DE LAS ESCUELAS MÁS Y MENOS EFICACES.....	169
5.1. DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS MÁS EFICACES	170
5.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS MENOS EFICACES	178
CAPÍTULO 6. FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR EN ENTORNOS VULNERABLES	187
6.1. FACTORES DE ESCUELA	188
6.2. FACTORES DE AULA.....	220
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	245
7.1. PANORÁMICA GENERAL DE LOS RESULTADOS.....	246
7.2. DISCUSIÓN	254
7.3. APLICACIONES	259
7.4. LIMITACIONES Y APORTES.....	262
7.5. FUTURAS INVESTIGACIONES.....	264
7.6. REFLEXIÓN FINAL	265
REFERENCIAS.....	267

Índice analítico

PRESENTACIÓN.....	17
CAPÍTULO 1. UNA PANORÁMICA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR.....	21
1.1. MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR.....	22
1.1.1. <i>Conceptualización del Movimiento de Eficacia Escolar</i>	22
1.1.2. <i>Metodologías de investigación en eficacia escolar</i>	26
1.1.3. <i>Influencia del Movimiento de Eficacia Escolar en las políticas educativas</i>	30
1.2. DEFINICIÓN DE ESCUELA EFICAZ Y CONCEPTOS RELACIONADOS	34
1.2.1. <i>Valor agregado</i>	34
1.2.2. <i>La justicia social en la educación</i>	36
1.2.3. <i>Calidad educativa</i>	39
1.2.4. <i>Calidad de los docentes</i>	43
1.2.5. <i>Escuela eficaz</i>	46
1.3. EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR	48
1.3.1. <i>Primera generación (1966-1971)</i>	48
1.3.1.1. Informe Coleman	50
1.3.1.2. Críticas al Informe Coleman	51
1.3.1.2. Informe Plowden.....	53
1.3.2. <i>Estudios de la segunda generación (1971-1985)</i>	55
1.3.3. <i>Estudios de la tercera generación (1985-1995)</i>	57
1.3.4. <i>Estudios de cuarta generación (1995 hasta la actualidad)</i>	58
1.3.5. <i>Principales críticas al Movimiento de Eficacia Escolar</i>	61
1.3.6. <i>Retos del Movimiento de Eficacia Escolar</i>	63
CAPÍTULO 2. INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.....	65
2.1. SITUACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA	66
2.1.1. <i>Visión general de los sistemas educativos</i>	66
2.1.2. <i>Cobertura escolar y estructuras de los sistemas educativos en América Latina</i>	71
2.1.3. <i>Resultados de las evaluaciones internacionales</i>	73
2.1.4. <i>Retos educativos</i>	77
2.1.3.1. Analfabetismo	77
2.1.3.2. Brecha digital	78
2.1.3.3. Infraestructura escolar	79
2.1.5. <i>La educación en la República Dominicana</i>	80
2.1.5.1. Principios y fines de la educación dominicana	81
2.1.5.2. Estructura del sistema educativo dominicano	82
2.2. ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA.....	84

2.2.1. Estudios sobre eficacia escolar	85
2.2.1.1. Estudios de eficacia escolar en República Dominicana	90
2.2.2. Factores asociados al rendimiento escolar en América Latina	92
2.2.2.1. Eficacia docente.....	92
2.2.2.2. Clima escolar	94
2.2.2.3. Recursos	95
2.2.2.4. Nutrición y desnutrición	96
2.2.2.5. Educación bilingüe.....	97
2.2.3. Análisis de programas de mejora	98
2.2.4. Modelos de eficacia escolar y su influencia en los estudios en Iberoamérica.....	106
CAPÍTULO 3. FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR	119
3.1. FACTORES DE ESCUELA	120
3.1.1. Liderazgo escolar	120
3.1.2. Participación en la escuela.....	124
3.1.3. Clima escolar.....	128
3.1.4. Instalaciones y recursos	133
3.2. FACTORES DE AULA	139
3.2.1. Metodología docente.....	139
3.2.2. Características de los docentes.....	147
3.2.3. Clima del aula	149
3.2.4. Gestión del tiempo.....	152
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.....	155
4.1. OBJETIVOS	156
4.2. METODOLOGÍA	157
4.2.1. Enfoque metodológico.....	157
4.2.2. Factores de estudio.....	159
4.2.3. Participantes.....	160
4.2.4. Instrumentos.....	160
4.2.4.1. Cuestionarios.....	161
4.2.4.2. Entrevista.....	162
4.2.4.3. Grupos focales.....	163
4.2.4.4. Guías de observación	163
4.2.5. Trabajo de campo	164
4.2.6. Análisis de datos	165
CAPÍTULO 5. PANORÁMICA GENERAL DE LAS ESCUELAS MÁS Y MENOS EFICACES	169
5.1. DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS MÁS EFICACES	170
5.1.1. Escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría.....	170
5.1.2. Escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría.....	172
5.1.3. Escuela Jina Hueca	174
5.1.4. Escuela Ramón Matías Mella, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José	175
5.1.5. Escuela primaria Madre Mazzarello, de Salesianos.....	177

5.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS MENOS EFICACES	178
5.2.1. Escuela Aires Nuevos	179
5.2.2. Escuela Grande	180
5.2.3. Escuelas Los Indígenas.....	182
5.2.4. Escuela La Clínica	183
5.2.5. Escuela El Campo	185
CAPÍTULO 6. FACTORES DE EFICACIA ESCOLAR EN ENTORNOS VULNERABLES	187
6.1. FACTORES DE ESCUELA	188
6.1.1. Característica de la escuela	188
6.1.1.1. Visión general de las escuelas	188
6.1.1.2. Nivel sociocultural de las familias de los alumnos de la escuela	190
6.1.1.3. Nivel socioeconómico de las familias de los alumnos de la escuela	192
6.1.1.4. Tamaño de la escuela.....	194
6.1.1.5. Instalaciones y recursos escolares	194
6.1.1.6. Recursos materiales y didácticos	196
6.1.2. Factores docentes.....	197
6.1.2.1. Satisfacción de los docentes con el salario	197
6.1.2.2. Condiciones laborales del profesorado.....	197
6.1.2.3. Experiencia como docente.....	198
6.1.2.4. Compromiso de los docentes y trabajo en equipo.....	199
6.1.2.5. Desarrollo profesional de los docentes.....	201
6.1.3. Misión de la escuela	202
6.1.3.1. Existencia, conocimiento y grado de consenso en los objetivos de la escuela por parte de la comunidad	203
6.1.3.2. Escuela preocupada por la formación integral de los alumnos.....	203
6.1.3.3. Escuela centrada en el aprendizaje de los alumnos	204
6.1.4. Clima escolar	205
6.1.4.1. Orden	205
6.1.4.2. Relación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar	206
6.1.5. Dirección escolar.....	209
6.1.5.1. Características de la dirección.....	210
6.1.5.2. Compromiso de la dirección con la escuela	210
6.1.5.3. Dirección con capacidad técnica	211
6.1.5.4. Estilo directivo.....	212
6.1.5.5. Satisfacción de la comunidad escolar con la dirección	214
6.1.6. Expectativas.....	214
6.1.6.1. Expectativas hacia los docentes.....	215
6.1.6.3. Expectativas hacia todos los alumnos de la escuela	216
6.1.7. Participación e implicación de familias y de la comunidad	216
6.1.7.1. Participación en las actividades de la escuela	217
6.1.7.2. Participación en la toma de decisiones.....	219
6.2. FACTORES DE AULA.....	220
6.2.1. Características de aula	220
6.2.2. Metodología docente	221
6.2.2.1. Planificación de las clases	222

6.2.2.2. Estrategias de enseñanza	223
6.2.2.3. Atención a la diversidad	230
6.2.2.4. Recursos didácticos	233
6.2.2.5. Evaluación	236
6.2.3. <i>Gestión del tiempo</i>	237
6.2.4. <i>Clima de aula</i>	240
6.2.5. <i>Expectativas del docente</i>	242
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	245
7.1. PANORÁMICA GENERAL DE LOS RESULTADOS.....	246
7.1.1. <i>Entorno social de las escuelas</i>	246
7.1.2. <i>Infraestructura de la escuela y del aula</i>	247
7.1.3. <i>Factores docentes</i>	249
7.1.4. <i>Misión de la escuela</i>	250
7.1.5. <i>Clima escolar</i>	250
7.1.6. <i>Dirección escolar</i>	251
7.1.7. <i>Expectativas en la escuela</i>	251
7.1.8. <i>Implicación de las familias en la escuela</i>	252
7.1.9. <i>Metodología docente</i>	252
7.1.10. <i>Clima de aula</i>	254
7.2. DISCUSIÓN	254
7.3. APLICACIONES.....	259
7.4. LIMITACIONES Y APORTES	262
7.5. FUTURAS INVESTIGACIONES.....	264
7.6. REFLEXIÓN FINAL	265
REFERENCIAS.....	267

Índice de tablas

TABLA 2.1. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (2000-2010)	70
TABLA 2.2. TASA NETA DE MATRÍCULA EN NIVEL INICIAL POR SEXO, EN PAÍSES DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE	71
TABLA 2.3. TASA NETA DE MATRÍCULA EN PRIMARIA POR ESTRATO SOCIAL, EN PAÍSES DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE	72
TABLA 2.4. TASA NETA DE MATRÍCULA EN SECUNDARIA POR ESTRATO SOCIAL, EN PAÍSES DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE	73
TABLA 2.5. PAÍSES AGRUPADOS POR TIPO DE MEDIA A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA SERCE DE TERCERO DE PRIMARIA EN MATEMÁTICAS Y LECTURA	74
TABLA 2.6. PAÍSES AGRUPADOS POR TIPO DE MEDIA A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA SERCE DE SEXTO DE PRIMARIA EN MATEMÁTICAS, LECTURA Y CIENCIAS	75
TABLA 2.7. PROMEDIO DE RESULTADOS DE LA PRUEBA PISA 2012 DE MATEMÁTICAS Y LECTURA PARA AMÉRICA LATINA	76
TABLA 2.8. TASA DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 15 AÑOS Y MÁS, SEGÚN SEXO	77
TABLA 3.1 DIMENSIONES IMPLICADAS EN LA EVALUACIÓN DEL CLIMA ESCOLAR	133
TABLA 4.1. COMPARACIÓN RENDIMIENTO PROMEDIO EN PRUEBAS NACIONALES EN LAS ASIGNATURAS DE LENGUA ESPAÑOLA Y MATEMÁTICAS, POR TIPO DE ESCUELA Y POR DISTRITO ESCOLAR	158
TABLA 4.2. CRONOGRAMA APLICACIÓN INSTRUMENTOS.....	165
TABLA 6.1. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS RELACIONES INTERPERSONALES EN EL AULA	241
TABLA 6.2. OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE AULA RESPECTO AL CLIMA DEL AULA	241

Índice de figuras

FIGURA 1.1. MODELO DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR	49
FIGURA 1.2. MODELO DE LA SEGUNDA GENERACIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR	55
FIGURA 1.3. MODELO DE LA TERCERA GENERACIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR	57
FIGURA 1.4. MODELO DE LA CUARTA GENERACIÓN DE ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR	59
FIGURA 2.1. SITUACIÓN LABORAL DE LA POBLACIÓN DE 25 A 59 AÑOS, SEGÚN AÑOS DE ESTUDIO	68
FIGURA 2.2. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 59 AÑOS, SEGÚN AÑOS DE ESTUDIO Y GRUPO POBLACIONAL	68
FIGURA 2.3. CATEGORÍA LABORAL DE LA POBLACIÓN DE 25 A 59 AÑOS, SEGÚN AÑOS DE ESTUDIO	69
FIGURA 2.4. ANTIGUA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO	82
FIGURA 2.5. NUEVA ESTRUCTURA SISTEMA EDUCATIVO DOMINICANO	83
FIGURA 2.6. MODELO DE APRENDIZAJE ESCOLAR DE JOHN CARROLL	107
FIGURA 2.7. MODELO INTEGRADO DE EFICACIA ESCOLAR DE SCHEERENS (1990)	109
FIGURA 2.8. TIPOLOGÍA DE EFICACIA ESCOLAR Y LIDERAZGO DE SLATER Y TEDDLIE	110
FIGURA 2.9. MODELO JERÁRQUICO DE EFECTOS ESCOLARES DE STRINGFIELD Y SLAVIN (1992)	111
FIGURA 2.10. MODELO COMPRENSIVO DE EFICACIA ESCOLAR DE CREEMERS (1994) ..	112
FIGURA 2.11. GRÁFICO MODELO DE EFICACIA ESCOLAR EN SECUNDARIA DE SAMMONS, THOMAS Y MORTIMORE (1997)	114
FIGURA 2.12. MODELO ANALÍTICO DE EFICACIA EN CENTROS ESCOLARES DE PRIMARIA EN ESPAÑA	116
FIGURA 2.13. MODELO IBEROAMERICANO DE EFICACIA ESCOLAR.....	117
FIGURA 6.1. PORCENTAJE DEL NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO POR LAS MADRES DE LOS ALUMNOS	190
FIGURA 6.2. PORCENTAJE DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS..	191
FIGURA 6.3. CANTIDAD DE LIBROS EN LA CASA	192
FIGURA 6.4. PORCENTAJE DE LAS OCUPACIONES LABORALES DE LAS MADRES DE LOS ALUMNOS	193
FIGURA 6.5. PORCENTAJE DE LAS OCUPACIONES LABORALES DE LOS PADRES DE LOS ALUMNOS.....	194

FIGURA 6.6. PORCENTAJE DE RECURSOS AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS EXISTENTES EN EL CENTRO	197
FIGURA 6.7. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN EN CURSOS DE CAPACITACIÓN	202
FIGURA 6.8. PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS AULAS	221
FIGURA 6.9. FRECUENCIA DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA EN LA ASIGNATURA DE MATEMÁTICAS	224
FIGURA 6.10. PORCENTAJE DEL TIEMPO EMPLEADO POR LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS PARA LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA EN LAS OBSERVACIONES DE AULA.....	225
FIGURA 6.11. PORCENTAJE DEL TIEMPO EMPLEADO POR LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS PARA LA PARTICIPACIÓN EN LAS OBSERVACIONES DE AULA	227
FIGURA 6.12. OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE LENGUA ESPAÑOLA SOBRE LA FRECUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS	228
FIGURA 6.13. PORCENTAJE DEL TIEMPO EMPLEADO POR LOS DOCENTES DE LENGUA ESPAÑOLA PARA LAS ACTIVIDADES ACADÉMICAS EN LAS OBSERVACIONES DE AULA.....	229
FIGURA 6.14. OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS SOBRE LA FRECUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	231
FIGURA 6.15. OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE LENGUA ESPAÑOLA SOBRE LA FRECUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA UTILIZADAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	232
FIGURA 6.16. OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS SOBRE LA FRECUENCIA DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS	234
FIGURA 6.17. OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE LENGUA ESPAÑOLA SOBRE LA FRECUENCIA DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS UTILIZADOS	235
FIGURA 6.18. OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS SOBRE LA FRECUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS.....	237
FIGURA 6.19. OPINIÓN DE LOS DOCENTES DE LENGUA ESPAÑOLA SOBRE LA FRECUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN UTILIZADAS	237
FIGURA 6.20. GESTIÓN DE TIEMPO EN EL AULA POR GRUPO DE ESTUDIO	239
FIGURA 6.21. GESTIÓN DEL TIEMPO EN EL AULA POR ASIGNATURA Y GRUPO DE ESTUDIO.....	240
FIGURA 6.22. EXPECTATIVA DE LOS DOCENTES DE MATEMÁTICAS	243
FIGURA 6.23. EXPECTATIVA DE LOS DOCENTES DE LENGUA ESPAÑOLA	243

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios, creador del universo, creador de la vida, la libertad, la inteligencia y los demás elementos de la naturaleza, por haber puesto ante mí los distintos eventos que me han permitido lograr esta meta.

Gracias a mis padres por haberme traído a la vida, por haberme cuidado y apoyado incondicionalmente en todos los momentos. Y a mis hermanos, con quienes comparto esta gran alegría.

A mi esposa, Ginia Montes de Oca. Le doy las gracias por haberme comprendido y motivado con sus palabras de aliento y también con su silencio. Agradezco las tantas veces en que ella asumió mi cuota en las actividades cotidianas de la vida familiar y laboral para que yo pudiera avanzar y culminar. Esta tesis doctoral era la pieza que faltaba para seguir adelante con nuestros proyectos de vida en conjunto.

A mi preciosa hija, Lucía Cristina, por llegar a nuestras vidas y desplazar muchas de las que eran nuestras prioridades a un plano secundario. Ella da razón y significado a nuestras vidas, por eso deseo ser un buen padre que intenta superarse cada día.

A mi estimado director, F. Javier Murillo, porque siempre ha confiado en mí. Gracias por haberme introducido en el apasionante mundo de la eficacia escolar. Gracias por sus orientaciones, por su paciencia y entrega. Me siento eternamente agradecido.

Un especial agradecimiento a Denia Burgos, ex directora ejecutiva del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam), por su valiosa colaboración y confianza en mi trabajo. Esta tesis no hubiese sido posible sin ese apoyo. Gracias a mis queridísimos compañeros y amigos del Inafocam: Renzo Roncagliolo, Nicole Michelén, Fernando Ogando, Iván José, Iván Vargas, Sonia García, Carolina Alvino, Andrea Cuevas, Mercy Parra, y a la colaboración de Julissa Sosa. Este trabajo también es fruto de la entrega de cada uno de ellos.

Agradezco al Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (Isfodosu) en la persona de su rector, Julio Sánchez Maríñez, y de su vicerrector, Julio César Mejía, el apoyo y la paciencia en la fase final de este trabajo.

Mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que de una u otra manera me ofrecieron su trabajo, buenos deseos y palabras de aliento.

Resumen

La búsqueda de la mejora de la calidad de la educación de la República Dominicana por parte de los tomadores de decisiones ha estado influida en su mayor parte por resultados de estudios realizados en contextos muy disímiles al de este país caribeño que se encuentra en vía de desarrollo y con altos niveles de desigualdad social –a pesar de experimentar un significativo crecimiento macroeconómico durante las últimas décadas–. Los resultados de las pruebas comparativas regionales lo ubican en los últimos lugares en el rendimiento de matemática, lectura, escritura y ciencias. En esta tesis doctoral se busca aportar conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos contextualizados sobre las características de las escuelas eficaces en entornos de gran vulnerabilidad en la República Dominicana, de manera que sirva de insumo para las políticas educativas. El enfoque metodológico de esta tesis corresponde a un estudio de escuelas prototípicas mediante el estudio de casos múltiples. El estudio se llevó a cabo con cinco escuelas eficaces y cinco escuelas menos eficaces. Para tener una visión holística de la escuela, se aplicaron una amplia variedad de técnicas de recogida de datos, de manera que se pudo analizar un volumen elevado de información. Gracias a este enfoque fue posible obtener mejores evidencias y comprender lo que ocurre en la escuela y el aula.

Los resultados de este estudio aportan información de gran utilidad para el debate educativo acerca de las prácticas políticas y escolares idóneas para mejorar el rendimiento del alumnado, sobre todo, aquellos alumnos que se encuentran en entornos de mayor vulnerabilidad. Entre los principales resultados de esta tesis cabe destacar que el efecto de la infraestructura y recursos para el aprendizaje está mediado por la actitud de cuidado, mantenimiento y uso que le dan la comunidad educativa. Por lo tanto, las políticas de ampliación de la infraestructura de las escuelas y dotación de recursos y mobiliarios, no garantizan mejores rendimientos académicos, si no se abordan los aspectos actitudinales de la comunidad educativa. Por otro lado, los cursos de posgrado que han ocupado las primeras líneas cuando se habla de políticas de mejoramiento de la calidad docente en la República Dominicana, no se pudo evidenciar que este sea un factor determinante en la eficacia escolar. Entre los factores más relacionados con la eficacia escolar se encuentran: a) el trabajo en equipo entre los docentes y la dirección escolar; b) la gestión escolar con conocimientos técnicos, centrada en la misión de la escuela y en valores específicos; c) expectativas positivas de la dirección y docentes con relación al comportamiento y rendimiento del alumnado; d) mayor dominio de la asignatura y aplicación de diversas estrategias metodológicas por parte de los docentes; y e) clima relacional positivo entre docentes y alumnos. Todas estas conclusiones nos llevan a pensar que es necesario seguir profundizando con métodos de estudios más avanzados en las escuelas eficaces de la República Dominicana, para no extrapolar –a ciegas– recetas ideadas en otros contextos. De esta manera se podrán crear políticas educativas con mayor garantía de éxito educativo y enriquecer el acervo científico sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe.

Presentación

A pesar del crecimiento macroeconómico sostenido en las últimas décadas, América Latina y el Caribe siguen siendo una región con alto porcentaje de desigualdad social. Evidentemente, existe una alta correlación entre el nivel de pobreza de los países que conforman esta región y los bajos niveles de calidad educativos.

La desigualdad social afecta de manera considerable la esperanza escolar y laboral de millones de alumnos que viven en entornos de gran vulnerabilidad, olvidados, marginados por una minúscula parte de la sociedad que maneja los recursos y ostenta el poder. Por supuesto, esta situación es producto de la injusta distribución de las riquezas y los recursos, la falta de reconocimiento de las diferencias sociales y la nula participación en la toma de decisiones por parte de los más pobres. Esta realidad genera un círculo de segregación social con muy pocas posibilidades de llegar a tener una vida digna, con acceso a una educación de calidad, oportunidades de superación personal y profesional y oportunidades laborales.

A través de los años, en la República Dominicana se han reportado grandes esfuerzos por mejorar la calidad educativa (e.g. Ley General Educación 66-97, planes decenales educación, capacitaciones docentes y del personal directivo, programas de provisión de recursos didácticos y tecnológicos, almuerzo escolar, incremento jornada escolar...).

Producto de la escasa inversión en investigación nacional sobre educación, algunos de los antecedentes teóricos que justificaron estas decisiones han partido de investigaciones y programas llevados a cabo en entornos muy disímiles al nuestro. Estos estudios y programas a los cuales nos referimos, a su vez, han recibido una fuerte influencia de los estudios del Movimiento de Eficacia Escolar, ya sea de manera directa o indirecta. En este sentido, diversos investigadores del área han alertado sobre el peligro que puede tener el apropiarse de manera acrítica de investigaciones y programas educativos surgidos en otros contextos, en ocasiones, mucho más desarrollados y con características muy particulares (López Cobo y González Brito, 2012; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010).

Prácticamente, en cuatro décadas de estudios sobre eficacia escolar —a pesar de que la mayoría han sido desarrollados en el mundo anglosajón— se ha acumulado suficiente información que podría ser útil para intentar comprender y mejorar nuestras escuelas, sobre todo aquellas que se encuentran en mayor desventaja social. Lamentablemente, en la República Dominicana son muy pocos los estudios sobre eficacia escolar abordados con alto nivel metodológico. Si tomamos en cuenta las limitaciones de dominio acerca de las más sofisticadas metodologías de investigación utilizadas para este campo de estudio y los elevados recursos económicos necesarios, este trabajo constituye un esfuerzo inicial para establecer un precedente lo suficientemente sólido para seguir avanzando.

El objetivo de nuestra investigación responde precisamente a la intención de aportar conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos contextualizados sobre las características de las escuelas eficaces en la República Dominicana. Por lo tanto, este estudio se enmarca en el objetivo primigenio del movimiento de eficacia escolar. O sea, saber qué hacen algunas escuelas que alcanzan sus objetivos.

Para elegir la metodología de este estudio se tomaron en cuenta múltiples condiciones que van desde la competencias del investigador, los recursos económicos y el tiempo disponible hasta los antecedentes académicos sobre este tema en el país. Tomando en cuenta el análisis de las condiciones antes mencionadas, se eligió el método *estudio de casos múltiples*, con un enfoque cuantitativo más predominante. Debido a la poca cantidad de escuelas seleccionadas, se trató de profundizar de manera más exhaustiva en los acontecimientos cotidianos de cada una de ellas. De esta manera, se espera que, a través de los hallazgos de este estudio, se incremente el conocimiento sobre las características de las escuelas eficaces en la República Dominicana.

Existen escuelas que por sus características peculiares logran que sus alumnos aprendan —Y así se ha comprobado en nuestro estudio— a pesar de la abrumadora pobreza en que desarrollan su trabajo y el abandono a que han sido sometidas por parte del Estado. Identificar esas escuelas y describir sus características servirá para contribuir al crecimiento teórico sobre esta línea de investigación en la República Dominicana. Igualmente, se pretende que las conclusiones sean tomadas en cuenta para el diseño de

políticas encaminadas a la mejora de la calidad de las escuelas, sobre todo aquellas ubicadas en zonas de alta vulnerabilidad.

Es conveniente precisar que el tema de investigación de esta tesis entra en el ámbito del centro de interés de Francisco Javier Torrecilla Murillo, quien la ha dirigido. Como se puede observar en la revisión de la literatura, Murillo ha sido uno de los investigadores más prolíficos en el movimiento de eficacia escolar en Iberoamérica, por lo que sus hallazgos y conclusiones han sido incorporados en este trabajo, como veremos más adelante.

Esta tesis doctoral está compuesta por cuatro grandes bloques: Marco Teórico, Objetivos y Metodología, Resultados, y Conclusiones.

El Marco Teórico de esta tesis doctoral está compuesto por tres capítulos en los que se abordan los principales conceptos, hallazgos y metodologías de estudios relacionados al Movimiento de Eficacia Escolar. Efectivamente, a través de una cuidadosa selección de referencias bibliográficas relevantes para la comunidad científica, hemos logrado explicar con suficiente fundamento teórico las principales características y objetivos del Movimiento de Eficacia Escolar, así como sus principales retos.

En el capítulo uno presentamos una panorámica general sobre los estudios de eficacia escolar. En este capítulo, llevamos a cabo un breve recorrido histórico en el que se destacan los principales estudios de eficacia escolar que tuvieron amplia repercusión en el origen del movimiento. Igualmente, se hizo especial énfasis a la evolución metodológica de los estudios del Movimiento de Eficacia Escolar a través de los años. La gran riqueza teórica y metodológica de estos estudios, en el cual se profundiza el tema educativo desde una visión holística, ha propiciado que los resultados de estos estudios sean tomados muy en cuenta para el diseño de políticas educativas, enfocadas en la mejorar los procesos educativos, sobre todo en los contextos de mayor vulnerabilidad.

En el capítulo dos, presentamos por un lado, una panorámica general del estado situacional de la educación en América Latina y el Caribe y por otro lado, una breve revisión de los estudios sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. Este capítulo cumple la función de trazar las líneas divisoras entre los países con mayor tradición en los estudios sobre Eficacia Escolar –que por lo general son anglosajones– y nuestra región latinoamericana y caribeña que adolece de tantas necesidades básicas no cubiertas. Sin lugar, la combinación entre la revisión internacional y el análisis de las principales realidades y problemáticas regional, nos ha permitido enfocar con mayor precisión nuestros objetivos de estudio y plantear nuestras propias conclusiones y retos.

Por último, en el capítulo tres, hacemos un detallado abordaje sobre los factores de eficacia escolar en el nivel de escuela y el nivel de aula, a partir de la revisión exhaustiva y abundante sobre el tema. Para la delimitación de los factores asociados se tomaron en cuenta los hallazgos de los principales estudios realizados en Latinoamérica y el Caribe.

Luego del marco teórico, en el capítulo cuatro desarrollamos los objetivos y la metodología del estudio. Tomando en cuenta el largo recorrido del Movimiento de Eficacia Escolar, e igualmente, el naciente interés por estos estudios en la República Dominicana; se ha optado por llevar a cabo este estudio partiendo de los objetivos primigenios del movimiento –caracterizar los centros educativos eficaces e identificar los factores asociados–. La metodología empleada ha sido estudio de casos múltiples con un abordaje cualitativo y cuantitativo. Este enfoque mixto nos ha permitido por un lado comprender mejor lo que ocurre en la escuela, y por otro lado, recoger una gran cantidad de información con prácticamente la totalidad de los principales actores de cada centro educativa.

Los capítulos cinco y seis forman parte de los resultados. La presentación de los resultados inicia en el capítulo quinto. En este capítulo describimos los centros educativos que formaron parte de este estudio. Estos centros educativos los hemos agrupado en: a) centros educativos eficaces y, b) centros educativos menos eficaces.

La presentación de los resultados continúa en el capítulo seis. Este capítulo ha sido organizado en dos niveles –escuela y aula–. Cada uno de estos niveles se subdividen en los factores asociados descritos en el marco teórico y en ellos se presentan los resultados de los distintos análisis estadísticos.

Finalmente, en el capítulo siete se presentan las conclusiones de la tesis doctoral. En este capítulo mostramos una panorámica general de los factores que tienen mayor relación con las escuelas eficaces. Así mismo, llevamos a cabo, un debate de nuestros resultados con las evidencias de estudios realizados anteriormente, citados en el marco teórico. Concluimos este capítulo con las aplicaciones de nuestras conclusiones, hacemos mención de las principales limitaciones y finalmente, hacemos recomendaciones para futuras investigaciones.

Capítulo 1.

Una panorámica de la investigación sobre eficacia escolar

En este capítulo describiremos el movimiento de eficacia escolar como un campo de estudio de vanguardia en cuanto a la identificación de las características de las escuelas que logran que sus los alumnos aprendan. Sus hallazgos son útiles para la puesta en escena por medio de las políticas educativas y/o programas de acciones que promuevan la calidad y equidad en las zonas más marginales. Luego trataremos —a modo de síntesis— las diversas metodologías que se han utilizado para el desarrollo de estas investigaciones, a través de las distintas generaciones. Después analizaremos el papel que han desempeñado y desempeñan los trabajos del movimiento en las políticas educativas.

En la segunda parte de este capítulo abordaremos la conceptualización de los aspectos vinculados a la escuela eficaz, y definiremos qué es una escuela eficaz y cuál es su vinculación con el concepto de valor agregado. Profundizaremos sobre el significado de justicia social y el papel que cumple en el movimiento, y para terminar abordaremos la conceptualización de calidad educativa y calidad del docente.

Para finalizar este capítulo presentaremos un recuento del proceso de evolución del movimiento a partir de la publicación del Informe Coleman en los Estados Unidos y el Informe Plowden en Reino Unido, en el año 1966. Continuaremos el recorrido por el

proceso histórico del movimiento hasta llegar a la actualidad, y estableceremos las características más relevantes de cada una de ellas. Luego describiremos las principales críticas que han sido dirigidas al movimiento, y para finalizar presentaremos los principales retos que este tiene por delante.

1.1. MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR

Para tener una idea general del Movimiento de Eficacia Escolar es preciso remontarnos a sus orígenes y saber exactamente cuáles fueron las causas que llevaron a miles de investigadores y políticos —hasta la fecha—, tomar muy en serio las investigaciones de este campo de estudio, el cual a través de los años se ha ido perfeccionando y ofreciendo valiosas informaciones para la mejora de la educación, sobre todo de los alumnos en situaciones de desventaja social. En este subcapítulo explicaremos cuáles han sido las distintas metodologías de investigación más utilizadas y cómo los tomadores de decisiones han venido aplicando este campo de estudio.

1.1.1. Conceptualización del Movimiento de Eficacia Escolar

El inicio del Movimiento de Eficacia Escolar se remonta a la década de los sesenta con la publicación de *Equality of Educational Opportunity*, de Coleman y otros (1966). Este macro estudio fue elaborado en los Estados Unidos. Prácticamente de manera paralela, en Reino Unido se publicó el estudio *Children and Their Primary Schools: A report*, elaborado por *Report Central Advisory Council for Education* (1967). Ambos estudios causaron gran revuelo a escala internacional, y a pesar de provenir de dos disciplinas distintas (el primer trabajo pertenece al campo de la psicología y el segundo al de la sociología) concluyeron que las escuelas desempeñan un pobre papel en el aprendizaje de los alumnos (Carrasco, 2007; Coleman et al., 2011; Murillo, 2008b; Murillo y Román, 2011a; Power, 2012; Reynolds, Teddlie, Chapman y Stringfield, 2015;).

Posteriormente, investigadores —en su mayor parte de Estados Unidos y Reino Unido— iniciaron una ardua tarea para rebatir estas pesimistas conclusiones, por lo que se puede afirmar que el Movimiento de Eficacia Escolar nace como reacción de rechazo a la afirmación de que la “escuela no importa”. A través de los estudios de este movimiento —como veremos más adelante— se ha reconocido que existen variables o factores exógenos a la escuela que influyen de manera significativa en el logro académico, tales como: las características individuales y socioeconómicas de la familia y las características de la comunidad y de la sociedad.

La existencia de factores exógenos puede tener inclusive mayor influencia que otros factores típicos del proceso educativo sobre el rendimiento cognitivo (académico) y no cognitivo (socio-afectivo) del alumnado. No obstante, esto no significa que una escuela ubicada en un entorno de pobreza no pueda obtener buenos resultados. Un porcentaje

significativo de investigaciones se han enfocado en analizar el comportamiento de las escuelas, al intentar medir sus niveles de eficacia. Efectivamente, existen evidencias que indican que algunas escuelas logran generar aprendizajes significativos en sus alumnos, a pesar de encontrarse en entornos desfavorables (Carrasco, 2007; Cordero-Ferrera, Pedraja-Chaparro y Salinas-Jiménez, 2008; Downey y Condron, 2016; Heck y Moriyama, 2010; Konstantopoulos y Chung, 2011; Loeb, Kalogrides y Béteille 2012; Sass et al., 2012; Sammons, 2006; Vaughn et al., 2016; Valenzuela, Bellei y Allende, 2016).

Diversos investigadores coinciden en afirmar que las dos primeras investigaciones independientes que marcaron el inicio del movimiento fueron la de Brookover, Beady, Flood, Schweitzer y Wisenbaker (1979), en los Estados Unidos, y la de Rutter, Maughan, Mortimore, Ouston y Smith (1979), en Reino Unido (Creemers y Kyriakides, 2007; Creemers, Kyriakides, y Antoniou, 2013; Murillo, 2011; Normand, 2008; Reynolds et al., 2014, 2015; Teddlie y Reynolds, 2001b). Estos trabajos se centraron principalmente en la identificación de las escuelas eficaces. O sea, escuelas en donde todo el alumnado lograba aprender, independientemente del nivel socioeconómico, cultural, étnico, la condición física y estructura familiar de donde procedía, y, en segundo lugar, identificar las características comunes entre esas escuelas.

En las primeras investigaciones se logró identificar este tipo de escuelas, y sus principales características fueron resumidas en el conocido listado de cinco factores de Edmonds (1979): fuerte liderazgo educativo, altas expectativas hacia el logro de los alumnos, énfasis en las habilidades básicas, clima seguro y ordenado, y evaluaciones frecuentes al progreso de los alumnos (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2012; Kyriakides y Creemers, 2011; Normand, 2008). Estas escuelas pasaron a denominarse “escuelas atípicas”, “ejemplares” u “*outliers*” (Creemers et al., 2010; Luyten et al., 2005; Murillo, 2004a; Ramasut y Reynolds, 2013; Reynolds et al., 2015; Scheerens, 2000).

A partir de los primeros estudios comenzó a configurarse el movimiento y a delimitarse sus objetivos fundamentales. Diversos autores afirman que el Movimiento de Eficacia Escolar tenía dos tareas específicas: por un lado, estudiar las características de las escuelas atípicas y por el otro, identificar las variables escolares que influyen en el rendimiento académico (Murillo, 2005; Ralph y Fennessey, 1983; Reynolds, Sammons, De Fraine, Van Damme, Townsend, Teddlie y Stringfield, 2014; Teddlie y Reynolds, 2001).

Desde su nacimiento hasta la fecha este movimiento ha evolucionado y han surgido nuevas líneas de investigación, tales como investigación de eficacia docente y las investigaciones sobre mejora de las escuelas (Creemers et al., 2010; Reynolds et al., 2011, 2015; Sammons, De Fraine, Townsend y Van Damme, 2011).

En el esfuerzo por darle mayor significado al Movimiento De Eficacia Escolar se ha propuesto un cambio conceptual, con el propósito de reorganizar mejor las distintas ramas del movimiento (Creemers et al., 2010; Harris, Chapman, Muijs y Reynolds, 2012;

Reynolds et al., 2014). En vez de denominarse ‘Movimiento de eficacia escolar’, estos autores sugieren el término ‘Movimiento de Eficacia Educacional’¹. La razón es que la primera está más enfocada con los factores de la escuela como fruto de la política de gestión de centro, mientras que en esta reformulación se define mejor a las investigaciones que abarcan una amplia gama de factores externos a la escuela para explicar el rendimiento cognitivo y no cognitivo en las escuelas atípicas. De esta manera, las investigaciones de eficacia educacional analizan el sistema educativo, la escuela, las aulas y los alumnos de manera integrada, por lo que los estudios de múltiples niveles tienen especial preeminencia en estos tipos de investigaciones. En cuanto a las investigaciones sobre la práctica docente eficaz, permanecería con el término “eficacia docente”. Estas investigaciones se relacionan con investigaciones que tienen que ver con los procesos que ocurren dentro del aula (comportamiento del docente, metodología docente, expectativas, organización del aula y recursos). Por último, se encuentran las investigaciones o programas de mejora de la escuela, con la parte más pragmática del movimiento. O sea, se busca transformar las escuelas ineficaces en eficaces.

Como fruto del imparable desarrollo, adaptación y mejora constante del movimiento y, además, por la falta de una literatura que defina oficialmente al movimiento, existe una cierta dificultad al momento de establecer una definición única de este. Por tal razón, la propuesta presentada por Creemers y otros (2010), respecto al cambio conceptual del Movimiento de Eficacia Escolar, aún no es asumida por la totalidad de la comunidad de investigadores.

Para tener mayor claridad acerca de las distintas ramas del movimiento, las hemos agrupado según las aportaciones de diversos autores (Creemers et al., 2010; Harris et al., 2012; Reynolds et al., 2015; Teddlie y Reynolds, 2001):

- a. Investigación sobre eficacia educacional: estudios que buscan analizar las propiedades científicas y los efectos escolares tomando en cuenta el sistema educativo y mediante la utilización de los modelos multiniveles.
- b. Investigación sobre eficacia escolar: investigaciones sobre los procesos de escolarización eficaz, incluyendo los estudios de casos de escuelas atípicas y trabajos que combinan metodologías cuantitativas y cualitativas en estudios simultáneos de aulas y escuelas.
- c. Investigación sobre eficacia docente: investigaciones sobre prácticas pedagógicas eficaces.

¹ A pesar de la aparición de esta nueva propuesta conceptual (eficacia educacional), en nuestro trabajo nos referiremos siempre al Movimiento de Eficacia Escolar. Esto se debe a que el concepto “eficacia educacional” aún no ha sido acogido por toda la comunidad científica.

d. Investigación sobre mejora de la escuela: en estos estudios se examinan los procesos por los cuales las escuelas cambian. Esta se nutre de los conocimientos aportados por las otras ramas del movimiento. Las tres primeras ramas constituyen la parte más teórica y tienen como propósito medir la magnitud de los efectos escolares y determinar sus propiedades científicas. Y por lo general, se estudian los siguientes elementos (Creemers et al., 2010; Murillo, 2008; Teddlie y Reynolds, 2001):

- La estabilidad de los efectos en el tiempo: variaciones importantes a través de los cursos académicos de rendimiento académico.
- Consistencia de los efectos escolares: correlación entre asignaturas.
- Eficacia diferencial: estudio de los efectos entre distintos grupos de alumnos.
- Perdurabilidad de los efectos: mantenimiento de los efectos a lo largo de los años.

La primera y segunda ramas están más enfocadas en identificar las características distintivas de dichas escuelas frente a las demás. Mientras que la cuarta rama (i.e., investigación sobre la mejora de la escuela) es la parte más práctica y una de las cuestiones que mayor discusión ha generado respecto a si forma parte o no del Movimiento de Eficacia Escolar.

A principios de la década de los ochenta se incrementó el interés por establecer las diferencias entre las investigaciones sobre eficacia escolar y las investigaciones sobre mejora de la escuela. La diferencia entre estas dos tradiciones de investigación estriba en que la primera se centra en los resultados y las características de las escuelas, mientras que la segunda se enfoca en los procesos de enseñanza y en la forma en que se puede mejorar el centro educativo. Por lo tanto, ambas difieren sobre todo en los aspectos metodológicos y prestan atención a distintas variables y prácticas escolares. Sin embargo, desde sus inicios hasta la actualidad los investigadores continúan estableciendo conexiones entre ambas tradiciones de investigación, vinculándolas estrechamente. Los aportes de los estudios del Movimiento de Eficacia Escolar dominan el pensamiento práctico de las investigaciones sobre la mejora de la escuela. Esto quiere decir que sus objetivos e intenciones están intrínsecamente relacionados y representan una progresión natural (Clark, Lotto y Astuto, 1984; Creemers et al., 2010; Harris et al., 2012; Scheerens, 2014b; Scheerens y Creemers, 1989).

Aunque breve, una definición acertada acerca de los estudios sobre eficacia escolar es aportada por Scheerens (2016) quien afirma que

la principal tarea de la investigación de la efectividad educativa es revelar el impacto de las características de entrada relevantes en la producción y ‘abrir’ la caja negra para mostrar qué proceso o factores de rendimiento ‘funcionan’, junto al impacto de las condiciones contextuales. (pp. 4-5)

Otro elemento que queremos destacar es la implementación de múltiples metodologías en la ejecución de estudios sobre eficacia escolar. A través de los años, las críticas vertidas al movimiento por la utilización de determinadas metodologías y técnicas han contribuido a la exploración de nuevos y mejores caminos. Esta situación ha fortalecido los resultados de las investigaciones sobre eficacia escolar, que se han constituido en una herramienta de indiscutible prestigio para el diseño de políticas educativas, enfocadas en la mejora de la eficacia escolar en aquellas escuelas ubicadas en contextos de mayor desventaja social (Creemers, Kyriakides, Sammons, 2010; De Maeyer, van den Bergh, Rymenans, Van Petegem y Rijlaarsdam, 2010; Murillo, 2008; Reynolds et al., 2015).

1.1.2. Metodologías de investigación en eficacia escolar

Si bien el Informe Coleman no es considerado un estudio sobre eficacia escolar, su importancia en el origen de estos tipos de estudios es incuestionable. Este estudio, que se caracterizó por haber utilizado una muestra de grandes dimensiones, fue posteriormente criticado en el aspecto metodológico. Dichas críticas originaron nuevas técnicas y procedimientos de investigación que otorgaron identidad a los estudios sobre eficacia escolar.

Uno de los primeros estudios sobre eficacia escolar que trajo consigo una nueva forma de investigación educativa fue el del inspector norteamericano George Weber (1971) quien inconforme con los estudios tipo entrada-salida, se metió dentro de las escuelas para comprender su dinámica. A partir de este momento se inició una productiva línea de investigación con la cual se pretendía conocer en profundidad y comprender los procesos escolares, sobre todo de aquellas escuelas consideradas ejemplares (Murillo, 2004a).

Posteriormente, a finales de la década de los setenta, aparecieron estudios que se caracterizaron por recoger grandes cantidades muestrales y, además, incluyeron variables del proceso a través de la combinación de técnicas de recogida de información (Brookover et al., 1979; Edmonds, 1979; Rutter et al., 1979).

Tradicionalmente, los estudios del movimiento han tomado como factores de salida (producto) los aspectos cognitivos —casi siempre de lengua y matemática— mediante pruebas en momentos puntuales durante el proceso educativo (Reynolds, 1998; Teddlie y Reynolds 2000). A las puntuaciones medias que obtienen los alumnos en estas pruebas también se les denomina ‘indicadores de desempeño’ (Goldstein, 1997). Sin embargo, los indicadores de desempeño no resultan suficientes para describir la compleja realidad de la educación. En adición, según Scheerens (2016), los estudios sobre eficacia escolar tradicionalmente se han modelado de acuerdo con un marco multinivel, comprendido por cuatro niveles: el nivel individual de los alumnos, el nivel de la enseñanza en el aula, la escuela y el sistema educativo nacional. Por eso, Botha (2010) afirma que es necesario adoptar medidas adicionales para capturar una gama más amplia de resultados y no solo

el rendimiento en lengua y matemática, además de tomar en cuenta que el efecto de la escuela tiene un carácter longitudinal.

Según Creemers y otros (2010), los estudios sobre eficacia escolar se centraron principalmente en el logro las áreas de lenguaje o matemática, lo que constituyó una de las principales críticas dirigidas a este movimiento de estudio. No obstante, en los últimos años se han llevado a cabo estudios que investigan los resultados afectivos, sobre todo en los países anglosajones (Gasse, Vanhoof y Petegem, 2016; Hornstra, van, Peetsma y Volman, 2015; Isac, Maslowski, Creemers y van, 2014; Krüger, Formichella y Lekuona, 2015; Opdenakker y Van, 2000; Phan, Ngu y Alrashidi, 2016). Con relación a los estudios de la región iberoamericana, podríamos mencionar el estudio de Murillo (2007), en el cual se analizó el efecto de la escuela sobre el autoconcepto, el comportamiento, la convivencia social y la satisfacción con la escuela.

Para identificar cuáles factores de la escuela influyen en el rendimiento de los alumnos — propósito de los estudios de eficacia escolar— es necesario aplicar técnicas que permitan establecer relaciones y causalidades entre variables. Según Creemers (2010), la intención de muchos estudios ha sido demostrar las relaciones causales entre estos factores y el rendimiento de los estudiantes, no obstante, la mayoría revelan solo asociaciones entre factores muy específicos y el rendimiento de los estudiantes.

Cuando se iniciaron los estudios de eficacia, se utilizaban las regresiones lineales o correlaciones, pero esas técnicas presentaban algunas limitaciones debido a que no permiten el establecimiento de las direccionalidades de las influencias de las variables (Creemers et al., 2010; Reynolds et al., 2014). Según Carrasco (2007), los términos ‘correlación’ y ‘causa-efecto’ eran vistos como equivalentes, cuando realmente no lo son. Mediante el análisis correlacional podemos identificar cuáles las variables se relacionan entre sí, y cuánto, mientras que mediante el análisis de causa-efecto, identificamos cuál variable (causa) influye sobre otra (efecto) en el tiempo. Por lo tanto, formular conclusiones a partir de estudios bivaridados, cuando en realidad se relacionan un gran número de variables, no resultada adecuado.

Posteriormente, tomando en cuenta que el análisis bivariado podría conllevar correlaciones espurias, los investigadores utilizaron durante un período significativo las regresiones múltiples que se convirtieron en el modelo por excelencia del movimiento. Pero el problema de la identificación de la causalidad aún persistía con este método, debido sobre todo a la complejidad del ámbito educativo y a la ausencia de un modelo teórico que permita identificar las variables dependientes e independientes. Por lo tanto, los resultados a partir de esta técnica pueden sobreestimar los efectos de los factores de las escuelas sobre el rendimiento de los alumnos (Harris et al., 2012).

En este sentido, Torres (2008) sugiere que los estudios sean multivariados, y que lo más importante sea la determinación de las correlaciones múltiples entre varias variables-explicativas (factores asociados) y las variables-producto (rendimiento cognitivo y no cognitivo), tomando en cuenta a la vez que estas están ordenadas de manera jerárquica (sistema educativo, escuela, aula, alumnos).

Con el fin de seguir superando las limitaciones, los investigadores incursionaron en los modelos multinivel, también conocidos como '*modelos jerárquicos lineales*', a principios de la década de los ochenta. Estos estudios son, en esencia, ampliaciones de los modelos de regresión lineal clásicos. Murillo (2008a). Diversos autores coinciden en afirmar que el primero en incursionar con autoridad en este campo fue Goldstein (1995, 1997) con sus publicaciones en las cuales comienza a describir modelos estadísticos apropiados para varios niveles y con posibilidad de modelar las complejidades de datos de la escuela, aula y del alumnado (Creemers et al., 2010; Reynolds et al., 2015). Con la aparición de este modelo van disminuyendo los estudios de regresiones múltiples (Murillo, 2007a; Suárez, Álvarez, Santarén-Rosell y Fernández, 2012). Las ventajas de los estudios con modelos multiniveles consisten en que permiten llevar a cabo estudios con grandes muestras y cantidades de variables, además de que es posible la estimación simultánea del impacto de variables en los distintos niveles (alumno, aula, escuela y sistema educativo) y se logra mayor especificación de las relaciones entre dichos niveles (Creemers, Kyriakides y Sammons, 2010; De Hoyos, Espino y García, 2012; Goldstein, 2011; Scheerens, 2015; Kyriakides y Creemers, 2017; Teddlie y Reynolds 2000). Según Reynolds y otros (2015), este modelo permite representar fielmente la realidad de los sistemas educativos y los efectos de los maestros sobre los alumnos.

Diversos autores han afirmado que con la introducción de este tipo de análisis se puso mayor énfasis en el aprendizaje y en el nivel de instrucción (Creemers, Kyriakides y Sammons, 2010; Scheerens, 2015; Teddlie y Reynolds, 2000). Los factores del nivel del aula pasaron a denominarse factores '*primarios de eficacia*' (Creemers y Kyriakides, 2008).

Con los estudios multiniveles las investigaciones sobre eficacia escolar se tornan más complejas, con instrumentos más sofisticados. Sin embargo, paradójicamente, se hacen más abiertas y superan el enfrentamiento cuantitativo-cualitativo (Murillo, 2004a).

Los trabajos del Movimiento de Eficacia Escolar se han caracterizado básicamente por ser cuantitativos —aunque desde sus inicios se vienen llevando a cabo estudios de casos— por la necesidad de contar con estudios que permitan establecer generalizaciones mediante la selección de grandes muestras escogidas aleatoriamente (Creemers et al., 2010; Reynolds et al., 2015). Además, existe una tendencia a la utilización de los estudios cuantitativos frente a los cualitativos, sobre todo porque estos últimos presentan escasas posibilidades de generalizar las conclusiones (Yin, 2008). Según Murillo (2004a), la investigación sobre eficacia escolar se ha enfrentado a debates sobre enfoques

metodológicos empírico-positivista e interpretativo. Por ejemplo, Palardy (2008) afirma que los estudios que emplean grandes muestras representativas pueden fallar al identificar los efectos de escuelas que solo existen en ciertas subpoblaciones.

En la actualidad, las investigaciones con métodos mixtos están aumentando considerablemente. Una de las definiciones más utilizadas para los métodos mixtos de investigación es la de Creswell y Tashakkori (2007), quienes afirman que es la “investigación en la que el investigador recopila y analiza datos, integra los resultados y extrae conclusiones utilizando los dos sistemas o métodos, cualitativo y cuantitativo, en un solo estudio o programa de investigación” (p. 4). Con los métodos mixtos existe la posibilidad de profundizar más en el problema e identificar sus características (Cooper, 2014).

El Movimiento de Eficacia Escolar, fue pionero en la implementación de estudios mixtos con análisis cuantitativo a gran escala combinado con estudios de caso en profundidad con escuelas y departamentos particulares (Reynolds et al., 2015).

Los métodos mixtos permiten aprovechar las experiencias de los investigadores combinando metodologías de manera poderosa (cuantitativa y cualitativa) y además, establecer más combinaciones de diseños de investigación que cualquier otro método (Creswell y Tashakkori 2007). Este enfoque mixto de investigación responde de manera más adecuada a las preguntas de investigación, ya que permite “entrar” en los centros y en las aulas y cruzar información de manera que se puedan identificar las relaciones y causalidad entre las variables en contextos específicos (Creemers y Kyriakides, 2015; Harris et al., 2012; Murillo, 2004a, 2008; Reynolds et al., 2011; Sammons, 2006). Los beneficios de los estudios con métodos mixtos son amplios. Por ejemplo, en una investigación desarrollada por Sammons, Davis, Day y Gu (2014) permitió descubrir nuevas formas de entender el papel del liderazgo para promover la mejora de la escuela.

Otro método que se ha de tomar en cuenta son los estudios longitudinales (Reynolds et al., 2015). La realización de estudios con duración de más de dos años puede ser muy útil para comprender mejor la magnitud global de los efectos escolares y proceso de mejora, además permiten medir apropiadamente los efectos de la escuela a largo plazo (e.g. Vanwynsberghe, Vanlaar, Van Damme y De Fraine, 2016). Este diseño de investigación se caracteriza por que permite la observación de las mismas unidades (i.e., alumnos, maestros, aula, directores, escuela y distrito educativo) en diferentes puntos temporales (Creemers et al., 2010). Según Muijs y otros (2014) los estudios longitudinales son ideales para medir la importancia del nivel del aula en el modelo dinámico y, sobre todo, poseen mayor potencial para contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza y los logros de los alumnos.

Independientemente del método de investigación que se utilice, siempre y cuando se cumplan criterios metodológicos de calidad, las investigaciones pueden colaborar con el

desarrollo del marco teórico de Movimiento Eficacia Escolar. Igualmente, se puede tomar en cuenta el potencial de la teoría a partir de los modelos más recientes. Una investigación será objetiva en la medida en que los investigadores se apeguen a los procedimientos establecidos antes del estudio.

La forma de medir el tipo de relación y los efectos entre los insumos, procesos y resultados se ha hecho más sofisticada, en particular con la incorporación de los estudios multiniveles y el desarrollo de los modelos de valor agregado. Por otra parte, los avances en el área de desarrollo de pruebas y otras evaluaciones ayudaron a los investigadores a establecer mejores medidas de desempeño, no solo en el ámbito de las competencias básicas en lectura, la escritura y las matemática, sino también en los resultados cognitivos de alto nivel, e incluso en lo afectivo y dominios sociales (Reynolds et al., 2014, 2015).

Se podría afirmar que los estudios sobre eficacia escolar se mantienen en constante desarrollo mediante la búsqueda de nuevos diseños, procedimientos, modelos estadísticos y medidas para hacer más fiables y prácticos sus resultados (Creemers et al., 2010). En este sentido, Murillo (2004, 2011) sugiere cuidar los aspectos metodológicos y procurar la difusión de los resultados, en la medida de lo posible, a través de programas de mejora escolar, dando, de esta manera, sentido al trabajo desarrollado.

1.1.3. Influencia del Movimiento de Eficacia Escolar en las políticas educativas

A pesar de su gran popularidad y su ingente producción de investigaciones, los estudios del Movimiento de Eficacia Escolar no son la única alternativa para las políticas educativas, ni mucho menos la panacea ante los grandes retos educativos de la nación. Pero su prolija producción de investigaciones ha calado en los tomadores de decisiones y cada día se generan mayor cantidad de investigaciones cuya vocación es la de llevar a la práctica elementos de mejora escolar. Aunque la relación entre el Movimiento de Eficacia Escolar y las políticas educativas no representa una situación imprescindible para la continuidad del movimiento, es recomendable acercar tanto a los investigadores como a la parte política para la utilización de los resultados, con el propósito de intentar replicar el éxito en todos los centros educativos posibles, sobre todo en los más vulnerables.

A través de los años, se ha podido observar una intensa relación entre los estudios de investigación de eficacia escolar y las políticas educativas en distintos países, de manera especial en la región anglosajona. El estado de la técnica en la investigación de la eficacia educativa ofrece algunas pautas para las estrategias de reforma educativas (Scheerens, 2014a). Efectivamente, Normand (2008) afirmó que los responsables políticos comenzaron a recibir calurosamente las conclusiones de estas investigaciones a partir de la década de los setenta.

La relación entre los estudios sobre eficacia escolar y las decisiones políticas, ha sido un tema muy estudiado y a veces cuestionado por algunos investigadores (Harris et al., 2013; Normand, 2008; Rickinson, Sebba y Edwards, 2011), que señalan la baja calidad metodológica de las investigación y un sesgo políticamente motivado. Pero estas afirmaciones no son del todo correctas. Existe un significativo número de estudios y experiencias educativas que se han caracterizado por su calidad y posibilidad de transformar la realidad educativa, sobre todo en países como Canadá, Finlandia, Singapur o Reino Unido. Otra evidencia del aporte a escala internacional del Movimiento de Eficacia Escolar han sido las conceptualizaciones del liderazgo instruccional y transformacional (Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; OCDE, 2007; Whitty, 2006).

Como anteriormente hemos visto, las metodologías empleadas en el movimiento han mejorado considerablemente, lo cual permite la elaboración de teorías basadas en modelos teóricos que pueden contribuir a lograr un mayor impacto en la política y la práctica (Creemers et al., 2010). Por ejemplo, Marks (2015) afirmó que la investigación educativa será de utilidad para las políticas de mejoramiento de rendimiento del alumnado si estas logran aislar o identificar determinados factores que mejoran la eficacia o son perjudiciales para el rendimiento de la escuela. Para lograr este propósito descrito se requieren metodologías de investigación avanzadas.

De todas formas, no siempre las investigaciones tienen que responder a las necesidades políticas, pesar de que en la actualidad existe un elevado interés en los estudios con métodos experimentales, precisamente para servir de insumo para las tomas de decisiones basadas en la evidencia (Bosker, 2011; Sadoff, 2014; Wiseman, 2010). Al respecto, Lingard (2013) presenta la distinción entre dos tipos de investigaciones: por un lado la investigación *para* la política, por otro lado, la investigación *de la* política. La investigación *para* la política tiene un carácter mucho más académico y de generación de conocimiento *per se*, mientras que la investigación *de la* política, tiene una relación más explícita a cuestiones políticas, es la investigación solicitada.

La investigación de corte académico, en primer lugar, tiene el propósito de generar conocimientos y, en segundo lugar, intervenir en determinados contextos para la búsqueda de la mejora educativa. Partir exclusivamente de las preocupaciones gubernamentales puede entrañar el riesgo de afectar la investigación con sesgo ideológico y, por ende, desprestigiar el esfuerzo de investigación realizado (Goldstein, 1997; Vanderlinde y van Braak, 2010; Whitty, 2006).

El interés por producir conocimientos —en este caso identificar las características de las escuelas eficaces, medir la magnitud de los efectos y determinar las propiedades científicas— es el punto de partida del movimiento. Posteriormente, la utilización de los resultados es un insumo significativo para tratar de replicar los resultados en distintas escuelas, sobre todo en aquellas que se encuentran en zonas vulnerables. La colaboración

entre los investigadores y los tomadores de decisiones es vital para la ejecución de acciones que beneficien al mayor número posible de escuelas (Creemers et al., 2010; Murillo, 2008; Scheerens, 2014b).

Diversos estudios han demostrado que existen escuelas que aportan ganancia al rendimiento del alumnado proveniente de entornos de escasos recursos o minorías étnicas, en ocasiones ganancias mayores que sus pares de mejor clase social (Angrist, Pathak y Walters, 2013; Rjosk et al., 2014). Por lo tanto, las escuelas eficaces o ineficaces son especialmente eficaces o ineficaces para estos alumnos. Esto quiere decir que las políticas educativas deben tomar muy en cuenta esta realidad y hacer lo propio para que el sistema educativo responda a las distintas realidades del alumnado.

Por otro lado, se puede dar el caso de escuelas que difieren en cuanto a su eficacia dependiendo de las características del grupo de alumnos. Tomar en cuenta estos factores asociados constituye un aspecto de importancia en el diseño de las investigaciones y para las políticas que promuevan la equidad. Sin embargo, esto no debe perjudicar la construcción de un concepto genérico (Creemers et al., 2010).

Las evidencias de una gran cantidad de estudios indican que los factores externos, tales como los asesores educativos, inspectores, responsables políticos o investigadores, pueden contribuir a la mejora de la calidad de las escuelas. Así lo ha revelado la extensa revisión bibliográfica sobre eficacia escolar. No obstante, como hemos referido anteriormente, las decisiones políticas, en gran parte influidas por el Movimiento de Eficacia Escolar, han sido objeto de fuertes críticas por la supuesta cuestionable calidad de las investigaciones (Abbott, Rathbone y Whitehead, 2012; Bell y Stevenson, 2006). Por ejemplo, Sancho (2010) afirma que la “cadena de causa-efecto unidireccional y efectiva entre la investigación, la difusión, el desarrollo y la implantación no funciona ni siquiera en los entornos más tecnológicos y orientados al mercado” (p. 36). Por otro lado, algunos argumentan que existen estudios de eficacia escolar que simplifican la complejidad educativa y no toman en cuenta el efecto de la cultura y el medio ambiente, ni las limitaciones de la sociedad en el funcionamiento de las escuelas (Goldstein y Woodhouse, 2000).

En la actualidad los enfoques de las políticas educativas giran en torno a los siguientes valores: descentralización en la toma de decisiones en beneficio de la escuela y órganos de gobierno escolar, eficiencia, equidad y calidad de la educación, creación de sistemas de evaluación de los logros académicos e incentivos a los docentes (Botha, 2011; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; OCDE, 2007; Oliveira y Feldfeber, 2006; Ponce, 2010). Todos estos valores van de la mano con los resultados de los estudios de eficacia escolar. Por lo tanto, es un momento histórico para el incremento de las interacciones entre los tomadores de decisiones y los investigadores.

Desde su inicio, el Movimiento de Eficacia Escolar ha tenido una fuerte vinculación con las políticas educativas de distintos países, entre ellos Estados Unidos, Reino Unido, y luego se ha extendido por Países Bajos, Canadá, Australia, Chipre, a través de programas dirigidos a escuelas ubicadas en entornos de vulnerabilidad, proporcionando orientaciones concretas y creando redes de profesionales en distritos educativos (Harris et al., 2013; Murillo y Hernández-Castilla, 2012). En Reino Unido tenemos un gran ejemplo de influencias de estudios científicos sobre las políticas educativas con resultados positivos, pero a la vez ha sido objeto de fuertes críticas. La razón se encuentra en la utilización parcial de los resultados de las investigaciones para fines políticos, omisión de datos por cuestiones electorales, y hasta se ha llegado a implementar resultados de investigaciones con dudosa calidad por conveniencias políticas (Goldstein y Woodhouse, 2000; Whitty, 2006).

Diversos investigadores esbozan una serie de causas que originan la brecha entre las investigaciones educativas y las políticas. Estas causas son las siguientes: falta de rigor científico en las investigaciones; simplificación excesiva de lo complejo; resultados inteligibles; inaccesibilidad y mala difusión de los estudios; poca rentabilidad para los políticos; actitud cortoplacista y desconocimiento estadístico para el manejo de los resultados de los tomadores de decisiones y deficientes estrategias de comunicación (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009; Goldstein y Woodhouse, 2000; Harris et al., 2013; Rickinson et al., 2011; Sylva, 2010; Vanderlinde van Braak, 2010; White, 2016; Whitty, 2006).

En cuanto al posible impacto de las investigaciones en las tomas de decisiones, Noyes y Adkins, (2016) advierte de la complejidad de esta tarea debido a que en ocasiones los resultados de las investigaciones son sometidos a múltiples distorsiones y manipulaciones para adaptarlos a diversos propósitos.

En los países en vías de desarrollo las políticas educativas son motivadas por los informes y programas de organizaciones internacionales, tales como UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*); BM (Banco Mundial); OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), BID (Banco Interamericano de Desarrollo), USAID (*United States Agency for International Development*); organizaciones privadas y organizaciones no gubernamentales. En ocasiones vienen impulsadas por estudios internacionales, tales como las Pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Third International Student Assessment*), SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo), TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo) (Espinoza, 2009; Lawrent, 2012; OCDE, 2007; Rotte, 2006).

1.2. DEFINICIÓN DE ESCUELA EFICAZ Y CONCEPTOS RELACIONADOS

En este apartado se profundiza en los principales conceptos relacionados con *la escuela eficaz*. El abordaje de estos conceptos permitirá tener suficientes elementos para poder comprender el concepto escuela eficaz.

A través de la revisión de la literatura sobre eficacia escolar, se observa de manera recurrente, ya sea de forma explícita o implícita, que diversos autores vinculan la eficacia escolar a conceptos tales como valor agregado, justicia social, calidad educativa y calidad docente (Kirk y Jones, 2004; Lockwood, McCaffrey, 2014; Mortimore, Sammons y Hillman, 1995; Murillo, 2007a; Purkey y Smith, 1983; Sulis y Porcu, 2015). A continuación se desarrollan los elementos principales de cada uno de estos conceptos.

1.2.1. Valor agregado

En la última década existe un marcado interés por cuantificar el grado de aportación de la escuela, del docente, e incluso, del director en el aprendizaje del alumnado a través del análisis de valor agregado. De hecho, según Timmermans y Thomas (2015), en países como Bélgica, Chile, Países Bajos y Australia, los políticos luchan por el desarrollo de indicadores para los modelos de valor agregado al rendimiento escolar. El uso de esta información puede constituir una herramienta adecuada para las políticas educativas (Goldhaber, 2015). Los resultados de estos tipos de estudios son adecuados para influir en la gestión del centro educativo y contribuir a su mejora (Hanushek y Rivkin, 2010; Ray, Evans y McCormack, 2009). Este interés puede estar igualmente relacionado con el reconocimiento del papel que puede desempeñar el centro educativo y por la intención de hacer más responsable a la propia escuela del rendimiento académico de sus alumnos. Una posible evidencia de esta afirmación es la tendencia actual de las políticas educativas que buscan la descentralización y autonomía de las escuelas (Martínez et al., 2008).

Los análisis de valor agregado tienen su origen en los estudios del Movimiento de Eficacia Escolar; precisamente porque estos se utilizan para medir el desempeño de los docentes o la escuela a través de las ganancias en el rendimiento de los alumnos (Martínez Arias, Gaviria y Castro, 2008; Konstantopoulos, 2014; Sass, Semykina y Harris, 2014).

Una evidencia del impacto que han tenido los estudios de valor agregado se encuentra en los Estados Unidos. En el 1992 se creó el Sistema de Educación de Valor Agregado de Evaluación (*Education Value-Added Assessment System, EVAAS*) en el estado de Tennessee, que fue expandiéndose gradualmente por toda la nación. Posteriormente, el Congreso de los Estados Unidos promulga en el 2002 la ley “Que Ningún Niño se Quede Atrás” (*No Child Left Behind Act, NCLB*) que propició un mayor auge de la utilización de los modelos de valor agregado (e.g. Ballou y Springer, 2017; Deming y Figlio, 2016; Jennings y Lauen, 2016). Por otro lado, en Reino Unido se creó un sistema de evaluación y control

de la calidad educativa a escala nacional, teniendo como parte integral, los modelos de valor agregado. Los resultados de este sistema de evaluación son compartidos a través de RAISEonline y ayudan a las escuelas en la autoevaluación, evaluación externa y la toma de decisiones (Amrein-Beardsley, 2008; Betebenner y Linn, 2009; Cervini, 2006; Darling-Hammond, Amrein-Beardsley, Haertel y Rothstein, 2012; Martínez Arias, Gaviria y Castro, 2008; Ray et al., 2009; Shurtleff y Loredó, 2008).

La evaluación de la eficacia de las escuelas mediante la técnica de valor agregado tiene mucha mayor bondad, fiabilidad, precisión y justicia que la mera evaluación transversal por medio de pruebas estandarizadas, las cuales miden solamente valores brutos y no toman en cuenta los antecedentes familiares (Bruan, 2005; Martínez et al., 2008; Stewart, 2006). Esta técnica podría constituirse en un excelente recurso para analizar la contribución de los docentes y los directores al aprendizaje del alumnado (Cowan y Goldhaber, 2016; Fox, 2016; Goldhaber, 2015; Santelices, Valencia, Gonzalez y Taut, 2016; Ye y Singh, 2016). Pero también se ha de tener en cuenta que la información podrá ser útil o no, dependiendo de si las medidas pueden identificar con precisión la contribución individual del docente al aprendizaje del alumnado (Darling-Hammond, 2015; Grossman, Cohen, Ronfeldt y Brown, 2014). Hasta la fecha no existen controles estadísticos que puedan aislar las contribuciones de otros factores que influyen en el rendimiento académico. Además pueden existir limitaciones en la configuración de las evaluaciones que son aplicadas a los docentes respecto a la distribución de los alumnos y docentes, que no siempre es aleatoria (Betebenner y Linn, 2009; Bruan, 2005; Darling-Hammond, 2012; Martínez et al., 2008).

Respecto a la clasificación de modelos de valor agregado, partimos de los aportes de Biancarosa, Bryk y Dexter (2010), Lissitz (2006), Lockwood y McCaffrey (2007), Martínez Arias, Gavira y Castro (2008):

- a) Modelos univariantes de efectos fijos: estos requieren solamente las puntuaciones (brutas) de pruebas estandarizadas de dos años.
- b) Modelo de ajuste de covariantes: igualmente requiere dos pruebas que necesariamente no tienen que estar en la misma escala. El valor agregado es la diferencia entre la puntuación actual, la pronosticada y la de la escuela para una materia y curso.
- c) Modelización de la ganancia: se requieren dos pruebas, pero deben estar en una misma escala. Por lo tanto, el valor agregado para una escuela y materia sería la diferencia del promedio de los resultados.
- d) Modelos de efectos aleatorios: a diferencia de los modelos de efectos fijos de la escuela, el cual se estiman únicamente a partir de los alumnos de la escuela, en los modelos de efectos aleatorios se utilizan estimadores empíricos de Bayes que

contraen el estimador basado en los alumnos hacia la media global para todos los alumnos.

- e) Modelos multinivel (jerárquicos lineales): se modelizan los resultados en diferentes niveles mediante regresión. Este último modelo es el más utilizado por los investigadores educativos.

En conclusión, todos los modelos de valor agregado tienen en común las siguientes características: son cuantitativos, utilizan las puntuaciones de pruebas estandarizadas al inicio y final del año escolar, son longitudinales e intentan medir la magnitud del efecto de la escuela, del docente y del director en el aprendizaje del alumnado. Respecto a la mediación del efecto del docente y director en el aprendizaje del alumno, aún quedan muchos asuntos por resolver, sobre todo en la mejora de los modelos para hacer más fiables los resultados, por lo que se sugiere tomar estos con cautela estas conclusiones (Botha, 2011; Glazerman et al., 2010; Hanushek y Rivkin, 2010; Konstantopoulos, 2014).

1.2.2. La justicia social en la educación

Las ideas de Aristóteles en el siglo III (a. C.) y santo Tomás de Aquino en el siglo XIII, respecto al concepto *justicia* (dar a cada uno lo suyo) y los planteamientos del contractualismo (contrato social para vivir en sociedad) contribuyeron a la elaboración del planteamiento de justicia social que tenemos en la actualidad (Murillo y Hernández-Castilla, 2011, 2014). El jesuita italiano Luigi Taparelli d'Azeglio, influido por las obras de santo Tomás de Aquino, fue el primero en utilizar el concepto "justicia social", y este básicamente se refería a la búsqueda de la igualdad en lo relacionado con los derechos humanos (Dunbar, 2011; Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Dentro de la comunidad de investigadores se ha llegado a la conclusión de que el concepto de justicia social no es tan objetivo como se solía pensar. A pesar de que tal y como afirman Murillo y Hernández-Castilla (2011) "la historia reciente de la humanidad ha estado marcada por la lucha por su consecución" (p. 8). Su conceptualización es dinámica, diversa y evoluciona a través del tiempo, matizada por la diversidad de visiones que existen acerca de la sociedad y la justicia. Desde sus inicios la justicia social está mayormente vinculada a asuntos políticos, culturales y económicos. Hoy, el tema de justicia social se ha expandido con bastante fuerza al ámbito educativo (Cuenca, 2012; Griffiths, 2003; Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Algunos autores comparten la visión de Fraser (1996) respecto a la identificación de tres dimensiones de la justicia social: distribución, reconocimiento y participación (Greenberg y Colquitt, 2005; Johansson-Stenman y Konow, 2010; Keddie, 2011; Murillo y Hernández-Castilla, 2011, 2014; Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011; Nieuwenhuis y Nieuwenhuis, 2010; Tikly y Barrett, 2011). La primera, denominada *justicia distributiva*, tiene que ver con la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, derechos,

libertades básicas de una manera justa. La segunda, denominada *justicia relacional o cultural*, tiene que ver con el reconocimiento y respeto social y cultural de todas las personas de una sociedad. En pocas palabras, tiene que ver con el reconocimiento de las diferencias. Y la tercera, *justicia participativa*, se refiere al derecho que le asiste a cada persona de tener una activa y equitativa participación en la sociedad, sin ser excluida por razón de su origen, edad, sexo, habilidad, educación o situación económica.

En este mismo orden, Murillo y Hernández-Castilla (2011) destacan una serie de principios de la justicia distributiva que igualmente podrían integrarse con las demás dimensiones de la justicia social:

- a) La justicia igualitaria (*Equal-share-based*): cada persona recibe una parte igual de los bienes que se distribuyen. Pero en el fondo esta idea acarrea desigualdades innecesarias porque las personas no son iguales en todos los aspectos, además comienzan con diferentes beneficios y lastres sociales.
- b) La justicia basada en las necesidades (*Needs-based*): distribución de acuerdo con las necesidades de cada persona. Esto quiere decir que las personas que tienen más necesidades deberán poseer asignaciones de bienes mayores.
- c) La justicia fundamentada en el mérito: se distribuyen los bienes de acuerdo con los méritos individuales. Este modelo es el que prima en la ideología liberal. Al igual que el modelo de la justicia igualitaria, genera brechas entre los que tuvieron mayores oportunidades y privilegios sociales con las clases sociales más vulnerables.
- d) La justicia de acuerdo con la diferencia: se beneficia a los más desaventajados a través de la discriminación positiva, de modo que las desigualdades naturales o de nacimiento son compensadas.

Con el tiempo se ha hecho más evidente la necesidad de tomar en cuenta las diferencias de los distintos grupos sociales, por razón de raza, sexo, estatus social, etc., por lo que distribuir a todos recursos materiales, culturales en la misma proporción sin la consideración de las diferencias, podría constituirse en fuente de segregación (Roberts y Green, 2013; Young, 1990, 2010). El desconocimiento de estas diferencias podría jugar en contra del bien común, perpetuando las brechas existentes y limitando los derechos y las posibilidades de desarrollo de los individuos.

Si la igualdad resalta que todos somos iguales, la justicia fundamentada en la meritocracia es lo opuesto. Este tipo de justicia busca legitimar la brecha entre los que se encuentran arriba y los que están abajo (Puyol, 2010). En los procesos educativos, la meritocracia forma parte de la estructura de los procesos educativos, premiando el esfuerzo y los buenos resultados, propiciando el individualismo competitivo, sin hacer nada por aquellos que obtuvieron menor rendimiento, aun cuando se reconoce que el esfuerzo y los

resultados están condicionados por múltiples variables, en vez de culpar a la víctima (Field, Kuczera y Pont B, 2007; Foreman y Arthur-Kelly, 2008; Garrido, 2011; Riddell, 2009).

Si antes la escuela era considerada la principal vía para lograr la transformación social, en la actualidad las expectativas han disminuido. Los mecanismos utilizados que tienen como base el mérito y el esfuerzo individual no han dado los resultados esperados (Connell, 1997; Cuenca, 2012; Sepúlveda-Parra, Brunaud-Vega y Carreño González, 2016). Para que una escuela pueda constituirse en una palanca para una sociedad más equitativa, se deberá caracterizar por un sistema justo e incluyente que atienda a todos los alumnos, sobre todo, a los que se encuentran en mayor desventaja social (Pantić, 2015; Sammons, 2006). Mientras mayor sea el nivel de educación recibido por un sujeto, tendrá mayores posibilidades de lograr ingresos más altos, una mejor salud y una vida más larga (OCDE, 2011b).

Los factores contextuales influyen considerablemente en el desempeño del alumnado, como ha quedado nuevamente demostrado en el SERCE. Los alumnos en mayor desventaja social de América Latina obtuvieron menor rendimiento académico (Valdés et al., 2008). Según los profesores Murillo y Hernández-Castilla (2011), la escuela justa ideal es aquella que es “capaz de ofrecer una formación de calidad, igualitaria y que, asumiendo las diferencias de sus alumnos, lo haga en un espacio democrático y desde una perspectiva de derechos humanos” (p. 8). Una escuela justa es una escuela que practica la equidad, evitando que las circunstancias sociales y personales se conviertan en obstáculo para el estudio y proporcionando una enseñanza de calidad a todos sus alumnos (Field et al., 2007; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Las investigaciones han demostrado que la herencia cultural familiar tiene bastante influencia en el agrupamiento de los centros educativos y que el contexto *cultural institucional* tiene capacidad predictiva sobre el rendimiento académico. El rendimiento académico del alumno está vinculado a su capital cultural familiar. Por lo tanto, la injusticia educativa opera principalmente a través de la segmentación sociocultural del entramado institucional (Backhoff, Bouzas, Contreras, Hernández y Bazán, 2016; Hernández y García, 2007; Sarin, 2005).

A pesar del crecimiento económico experimentado en la mayoría de los países de América Latina y el Caribe, aún existen profundas diferencias sociales y grupos segregados en la pobreza. En el análisis de factores asociados de la evaluación internacional TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), una vez más se confirmó que el nivel socioeconómico y cultural de las familias y el contexto de vulnerabilidad afectan en mayor medida el logro de los alumnos en América Latina y el Caribe (UNESCO/OREALC, 2015).

Desde el paradigma de la igualdad, todos los individuos deben recibir el mismo tratamiento; desde el marco de la equidad, los individuos son diferentes entre sí y

merecen un trato diferenciado que elimine o reduzca la desigualdad inicial. Un sistema educativo basado en la equidad contribuye a la reducción de la brecha entre los estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos y culturales. Mediante la equidad se asegura que las circunstancias sociales y personales no sean un obstáculo para el desarrollo del potencial educativo (Martínez et al., 2008; Rumble, 2007).

Privilegiar a determinados grupos de alumnos tiende a incrementar las injusticias y la brecha social entre las escuelas, creando un sistema pernicioso donde los menos aventajados socialmente son agrupados en *guetos* y prácticamente condenados al fracaso escolar, porque la aplicación de normativas o leyes ciegas con carácter homogenizador perpetúan las ventajas de los grupos privilegiados (Field et al., 2007; Rumble, 2007; Young, 1990, 2010). Una sugerencia es que se dediquen más esfuerzos, recursos y tiempo a aquellos alumnos que más lo necesiten (discriminación positiva), valorando y respetando las diferencias sociales y culturales, propiciando la participación en un ambiente de libertad y sana convivencia (Cuenca, 2012; Murillo y Hernández-Castilla, 2011, 2014). En los países latinoamericanos la distribución de los recursos materiales y humanos no es ni siquiera igualitaria en cantidad ni calidad. Las escuelas ubicadas en zonas urbanas más desarrolladas, por lo general, poseen mejores recursos, infraestructuras y mejores docentes que las que se hallan en las zonas menos desarrolladas y aisladas (Marchesi, Tedesco y Coll, 2009).

En conclusión, en el espacio latinoamericano aún queda mucho camino por recorrer respecto a la búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas y la equidad en los procesos pedagógicos. Según la OCDE (2011b), en Latinoamérica existen grandes niveles de desigualdad por razón de raza, situación socioeconómica y cultural. Los niveles de pobreza y la deficiente respuesta de los sistemas educativos se reflejan en los bajos resultados de las distintas evaluaciones internacionales (Valdés et al., 2008). El acceso igualitario a las oportunidades educativas y la implementación de la equidad en los programas educativos serán el principal reto que se debe asumir para poder sacar del círculo vicioso a miles y miles de alumnos condenados a la exclusión.

1.2.3. Calidad educativa

Establecer una conceptualización definitiva de calidad educativa es una tarea que está muy lejos de ser simple, debido, sobre todo, a las diversas connotaciones que puede tener, según autor, momento histórico; paradigmas (humanista, conductista o crítico); contexto geográfico, económico, cultural; objeto de evaluación, e incluso, ideologías políticas y acuerdos supranacionales. Algunos autores afirman que su delimitación es una tarea “inacabable e inacabada” (Arocho, 2010; Casanova, 2012; Gregorutti y Pereira, 2013; Molina y Villena, 2010; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Sánchez, 2008; Tikly, 2011). Por lo tanto, efectuaremos un corto recorrido histórico para tratar de profundizar en las

tendencias que han marcado este tema para luego destacar los elementos de mayor relevancia que ha de poseer el concepto “calidad educativa”.

A finales de la Segunda Guerra Mundial nació lo que denominamos el “estado benefactor o paternalista”, y en este surgió un gran interés por la búsqueda de altas tasas de escolarización obligatoria, la centralización de la educación en organismos del Estado, la creación de leyes educativas y la preparación para los futuros ciudadanos. Posteriormente, a partir del año 1960, surgió el neoliberalismo, que dio paso a las iniciativas privadas y formas de producción basadas en la competición, considerando a las escuelas como empresas educativas en las que la calidad humana e institucional puede ser medida partiendo de criterios económicos y empresariales (Angulo, 1999; Casanova, 2012). A partir de esta época se comenzaron a destacar las escuelas privadas frente a las públicas, en cuanto a la calidad educativa y prestigio, sobre todo, las escuelas católicas (Rumberger y Palardy, 2004). No obstante, tomando en cuenta la complejidad que afecta todo el sistema educativo, se sugiere evitar las generalizaciones en cuanto al desempeño de los centros educativos por cuestión de credo religioso. Efectivamente, recientes investigaciones han concluido el escaso efecto de las escuelas católicas sobre el rendimiento académico en comparación con las demás escuelas (Agirdag, Driessen y Merry, 2017; Cardak y Vecchi, 2013).

Durante aquel tiempo las políticas educativas estaban principalmente encaminadas a la reducción del déficit de la cobertura de la educación obligatoria, mediante la construcción de escuelas y la asignación de docentes, dejando en segundo plano el asunto de la calidad educativa. Se creía que el crecimiento y la cantidad de la educación iban a verse reflejados en beneficios económicos tanto sociales como individuales, pero los economistas e investigadores no están totalmente de acuerdo con esta relación (Cuenca, 2012; Tiana, 2009). La calidad de la educación tiene mucho mayor efecto estadístico positivo en la economía que la cantidad y crecimiento (Ahsana y Haque, 2015; Hanushek y Wößmann 2007; UNESCO/OREALC, 2007).

Una evidencia de la poca atención prestada al tema de la calidad se encuentra en los grandes acuerdos supranacionales, tales como la Declaración de los Derechos Humanos, la Declaración de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes y los Objetivos del Milenio. En ninguno de ellos se abordan los aspectos cualitativos del aprendizaje o de calidad del aprendizaje (Marchesi et al., 2009).

Durante los años noventa, en América Latina, el término “calidad educativa” tuvo tal interés en las políticas que influyó de manera considerable en las reformas educativas de la región. Sin embargo, el concepto de calidad estaba muy vinculado al criterio igualitario, como también a los problemas de la cobertura, sin tomar en consideración las diferencias relacionadas con el contexto ni las características propias del alumnado. Este aspecto, junto al criterio de la meritocracia, en la cual se seleccionaban y premiaban a los mejores

alumnos, incrementó aún más la brecha entre clases sociales, y convirtió a la escuela en una fuente de segregación social (Cuenca, 2012; Sánchez, 2008). En esa misma década se incrementaron considerablemente las evaluaciones nacionales de educación para determinar el estado de la calidad educativa y contribuir a su mejoramiento. No obstante, los sistemas de evaluaciones nacionales no aseguran por ellos mismos la calidad educativa; hacen falta otras acciones adicionales (Benavidez, 2010; Martinic, 2010).

Hoy en día se ha avanzado considerablemente en la cobertura de la educación obligatoria, pero el principal problema que acusan los países de esta región es el que se refiere a la calidad educativa. Para alcanzar la calidad es necesario entender que esta va más allá de las concepciones tradicionales y reconocer que la calidad educativa es un tema complejo de corte humanista, multideterminado, dinámico y más centrado en las personas (Arocho, 2010; Barba, 2009; Benavidez, 2010; Casanova, 2012; Cuenca, 2012; Marchesi et al., 2009; UNESCO/OREALC, 2007), sin olvidar —tal y como afirmaban Muñoz-Repiso y Murillo (2010)— los peligros que entraña “bajar el listón” en pro de la equidad, dejando atrás la exigencia por mejorar.

Para la conceptualización de calidad educativa se han de tomar en cuenta tanto los elementos de orden nacional como internacional. En ninguno de los casos se deberían aceptar ciegamente conceptualizaciones de calidad impuestas desde otros contextos, en muchas ocasiones extrapoladas de corrientes del mundo empresarial, como la gestión de la calidad total o la ideología de eficiencia, impulsadas por la globalización, el neoliberalismo y las tecnologías de la información y comunicación (Arocho, 2010; Casanova, 2012; Sarramona y Rodríguez Neira, 2010). Aunque cabe destacar que el concepto calidad originalmente procede del mundo económico.

La calidad educativa supera los planteamientos de eficacia y eficiencia heredados de los modelos de producción o empresariales posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y llega a abarcar valores tales como la equidad, cohesión social y libertad, entre otros (Sarramona y Rodríguez Neira, 2010).).

La calidad educativa implica sacar lo mejor de todos los alumnos, independientemente de los antecedentes familiares, sociales, culturales y personales, tanto en el ámbito cognitivo como no cognitivo. Esto quiere decir que la calidad educativa se caracteriza por tres principios: el primero y el objetivo más explícito de los sistemas educativos es el que tiene que ver con el desarrollo cognitivo de los alumnos. El segundo hace hincapié en la promoción de actitudes para el desarrollo social e individual vinculado a los valores (equidad y cohesión social), desarrollo afectivo y creativo de los alumnos. Y el tercero tiene que ver con los efectos socioeconómicos de la educación, medidos por la tasa de empleo y el crecimiento económico de la nación (Cuenca, 2012; Foro Mundial de Educación para Todos, 2000; Muñoz-Repiso y Murillo, 2010; Tiana, 2009; Tikly, 2011; UNESCO, 2004). En adición, diversos estudios han demostrado que cuando una escuela es

efectiva respecto al rendimiento del alumnado en los aspectos cognitivos, tiende a ser eficaz en los aspectos no cognitivos. En cambio, una escuela con baja calidad contribuye a las diferencias entre los grupos sociales (Casanova, 2012; Kyriakides, 2006).

Según Bellei (2013), “el pilar fundamental de la calidad educativa son las capacidades profesionales docentes: si los alumnos no se encuentran en sus aulas con docentes capaces de generar mayores oportunidades de aprendizaje, no se producirá un genuino mejoramiento de la calidad educativa” (p. 25).

En ese sentido, Scheerens (2016) define el aprendizaje como un producto en el que existen mayor conocimiento, habilidades, normas y valores. Este autor identifica igualmente algunas situaciones que evocan el aprendizaje:

- Conciencia de las demandas de acción de una situación, sensación de desafío para resolver un problema.
- Suficiente motivación y energía volitiva para "hacer algo".
- Interpretación de los aspectos de demanda de la situación a la luz de conocimientos, hábitos, habilidades disponibles.
- Ejecución de operaciones cognitivas, que van desde la simple memorización hasta los llamados procesos de orden superior.

La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe hace una importante contribución estableciendo cinco dimensiones fundamentales que forman parte de la calidad educativa. Estas dimensiones son: relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia (UNESCO/OREALC, 2007). La relevancia tiene que ver con la satisfacción de las necesidades e intereses de la sociedad; la pertinencia con la aplicabilidad de lo aprendido en cada contexto donde el individuo se desenvuelva; la equidad está vinculada a la igualdad en el acceso a las oportunidades educativas y la compensación de las diferencias por diversas índoles. En cuanto a la eficacia y la eficiencia, la primera tiene que ver con el logro de las metas, y la segunda con la rentabilización de la distribución de los recursos (Blanco, 2008).

El logro de la calidad educativa constituye una tarea ardua que requiere de una correcta conceptualización que resulte relevante y pertinente para el contexto administrativo educativo y la superación de diversos escollos. Entre estos podemos mencionar: la falta de conciencia política sobre el significado de justicia social educativa, la desvinculación de los procesos educativos con el contexto, la carencia de recursos materiales, y la baja calidad de los docentes centrados en modelos pedagógicos memorísticos (Díaz y Alemán, 2011).

Para concluir este apartado, tomamos la descripción de Murillo y otros (2011), quienes afirman que la “calidad ha de verse reflejada en el universal e igualitario acceso al conocimiento, pero también en su capacidad para formar ciudadanos íntegros,

competentes, solidarios, reflexivos, capaces de ser y convivir con otros, y con las competencias necesarias para una participación social plena e igualitaria” (p. 8).

1.2.4. Calidad de los docentes

El tema de la calidad de los docentes ha ocupado gran parte de la agenda de los distintos gobiernos de todo el mundo, desde hace décadas. Aún no se ha llegado a una conclusión global, consistente y perdurable en el tiempo respecto a las características y competencias que describan a un docente con calidad. Por esta razón, el establecimiento de políticas encaminadas al mejoramiento de la calidad de los docentes presenta obstáculos por sus limitaciones conceptuales y gran diversidad de significados (Akiba, LeTendre y Scribner, 2007; Hanushek y Rivkin, 2006; Jackson, Rockoff y Staiger, 2014; Koedel y Betts, 2007; Liang, Zhang, Huang, Shi y Qiao, 2015; Rueda, 2009; Woo y Henfield, 2016). A pesar de esto, es innegable para la comunidad de investigadores y los tomadores de decisiones el papel decisivo que tiene la calidad del docente en el rendimiento académico de los alumnos. En palabras de Barber y Mourshed (2007), “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (p. 17).

En la actualidad, las principales políticas para asegurar el mejoramiento de la calidad de los docentes están encaminadas básicamente a reformas de contratación, retención de los docentes con alto desempeño y políticas de compensación o incentivos (Goe, 2007; Martin-Raugh, Tannenbaum, Tocci y Reese, 2016; OCDE, 2009; Robertson-Kraft y Zhang, 2016; Wiswall, 2013). Los criterios de evaluación más utilizados están vinculados al dominio del área del conocimiento; a las habilidades sociales y didácticas (comunicación, buenas relaciones interpersonales, estrategias pedagógicas); actitudes (vocacional, autoaprendizaje, trabajo en equipo) y el rendimiento del alumnado (García, Cerda y Donoso-Díaz, 2011; Rueda, 2009). Este último criterio —el rendimiento académico del alumnado— ha captado la mayor atención y ha sido la variable por excelencia para correlacionarlo con el desempeño docente.

El pretender medir el desempeño de los docentes a partir de los resultados de los alumnos, mediante las pruebas estandarizadas, ha recibido fuertes críticas debido a su simplicidad, su poca capacidad de medir realmente los efectos de los docentes y los efectos de la escuela (Konstantopoulos, 2014; Manzi, Gutiérrez y Figueroa, 2011). Además, las pruebas estandarizadas fueron diseñadas para los alumnos, no para los docentes. Por lo tanto, los resultados de las pruebas no aportan suficientes elementos para la toma de decisiones políticas dirigidas a la mejora de la calidad de los docentes (Darling-Hammond, 2012; Goe, 2007; Hanushek y Rivkin, 2012).

De hecho, hay autores que van más allá, afirmando que tanto los resultados de las pruebas estandarizadas como algunos modelos de evaluación como las observaciones presentan escasa relación con el desempeño del docente y de los alumnos. Por lo tanto,

han puesto en tela de juicio las políticas de incentivo que parten de estos supuestos (Koedel y Betts, 2007; Wiswall, 2013). Por el contrario, Marks (2015) afirma que las observaciones pueden tener potencial para identificar prácticas deficientes y, por lo tanto, esta información puede contribuir con planes de mejoramiento de práctica pedagógica de docentes específicos.

Las características de los procesos pedagógicos de aquellos maestros que logran buenos resultados de sus alumnos son los siguientes (Darling-Hammond y Youngs, 2002; Goe, 2007; Manzi et al., 2011; Sammons, 2006):

- a) Conocimiento de la materia y la experiencia.
- b) El proceso pedagógico es estructurado.
- c) Buena capacidad verbal.
- d) El modelo de enseñanza puede ser constructivista o conductista, no existen evidencias de que uno sea menos apropiado que otro, sobre todo para los alumnos provenientes de bajos niveles socioeconómicos y culturales.
- e) El proceso de enseñanza va dirigido a todos, sin excepción, incluso a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.
- f) Presentan información clara y animadamente.
- g) Se mantienen las sesiones de enseñanza orientadas a tareas.
- h) Existe un ambiente relajado.
- i) Tienen altas expectativas para el rendimiento (asignan más tareas, lecciones a ritmo más rápido y crean el estado de alerta).
- j) Se relacionan con comodidad con los alumnos (menos problemas de conducta).

El modelo de práctica docente de una nación no debería estar aislado de la realidad global y local. En términos básicos, el papel de un docente está encaminado a formar futuros profesionales que sean capaces de buscar información pertinente para responder a las diversas situaciones que se les presenten de una manera flexible; formar ciudadanos creativos, innovadores y participativos que aporten soluciones a los problemas sociales cada vez más complejos (Cano, 2008; Rueda, 2009).

Según Santelices Etchegaray y Valenzuela Rojas (2015), la discusión sobre calidad docente se ha desarrollado en dos ámbitos: por un lado, se ha abordado desde el ámbito de la economía de la educación, y por otro lado, desde el ámbito de la medición de competencias profesionales. La afirmación anterior guarda bastante relación con Rice (2003), que afirma que la calidad puede ser entendida desde dos perspectivas: la calidad de los docentes y la calidad de la enseñanza. La calidad de los docentes se refiere a lo que estos poseen en términos de indicadores, tales como: la formación, certificaciones,

títulos, años de experiencia, independientemente del rendimiento del alumnado (características profesionales), mientras que la calidad o eficacia de la enseñanza es dependiente del rendimiento del alumnado (habilidades de enseñanza). Esta última puede ser dividida en dos partes. La primera, que tiene que ver con la enseñanza (práctica docente), y la segunda, con el rendimiento (resultados de aprendizaje). Algunos autores aseguran que la clave para mejorar la calidad de la educación se encuentra en aumentar la efectividad de la enseñanza (Sanders, Wright y Horn, 1997).

La consistencia de la calidad de los docentes puede variar a través del tiempo, además los resultados académicos de los alumnos también dependen de múltiples factores (no estáticos) ajenos a los procesos pedagógicos (Harris y Sass, 2011; Koedel y Betts, 2007; OCDE, 2009).

La experiencia docente es considerada como uno de los principales criterios de evaluación y de incentivo económico utilizados por los sistemas educativos. Respecto a este tema, los autores no muestran resultados concluyentes. Mientras unos alegan que la experiencia influye sobre el aprendizaje, sobre todo en la asignatura de matemáticas (Wiswall, 2013), otros aseguran que la experiencia solo tiene efecto en los primeros cinco años de práctica docente y que luego se estabiliza, queriendo decir que los años de experiencia más allá del quinto contribuyen poco o nada al rendimiento del alumnado (Goe, 2007; Goldhaber y Anthony, 2007; Hanushek y Rivkin, 2012). Otros aseguran simplemente que la relación entre la calidad y la experiencia es muy pequeña (Koedel y Betts, 2007). El punto de mayor coincidencia es que la experiencia está relacionada con las matemáticas, sobre todo en el nivel de secundaria. De hecho, Betts, Zau y Rice (2003), y Harris y Sass (2011) y Rice (2003) aseguran que la experiencia y el conocimiento de la materia restaron valor al aprendizaje en básica. La OCDE (2009) reconoce que no existen datos sólidos que vinculen las certificaciones, calificaciones y experiencia con los resultados de los alumnos.

Según Boyd, Grossman, Lankford, Loeb y Wyckoff (2006) y Manzi y otros (2011), la calidad de la formación inicial que reciben los docentes está vinculada con el desempeño que estos tienen en el salón de clases. Sin embargo, García y otros (2011), Koedel y Betts (2007) y Rivkin y otros (2005) concluyen que la certificación y/o acreditaciones no se asocian significativamente con la calidad. Incluso, no existen evidencias sólidas respecto a si los cursos de formación continua mejoran las competencias de los maestros o el rendimiento de los alumnos. En diversas investigaciones se ha identificado la dificultad de analizar la relación entre estas dos variables, debido a que, por lo general, los docentes presentan similares niveles en cuanto a formación profesional y continua.

Otro factor muy relevante son las interrelaciones sociales, vinculadas al clima escolar. Intercambiar información, tener visión compartida respecto a la misión de la escuela,

reflexionar sobre la práctica pedagógica entre docentes se refleja en buen rendimiento por parte de los alumnos (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001; Leana y Pil, 2006).

En América Latina se pueden encontrar docentes que invierten grandes esfuerzos en la aplicación de estrategias pedagógicas acordes con los tiempos actuales, docentes que innovan y hasta otros que continúan con los modelos tradicionales de enseñanza (Cuenca, 2012). Y es justo reconocer dicho esfuerzo, ya que sin la debida formación u orientación del sistema educativo al cual pertenecen, se enfrentan día a día a la gran tarea de ser docentes, de educar.

Tener docentes altamente cualificados es una tarea de interés para la justicia social educativa. No obstante, es muy común que los docentes más cualificados y que obtienen mejores resultados sean sacados de las aulas y colocados en puestos administrativos, dejando a los alumnos de las zonas de mayor pobreza expuestos al círculo vicioso de la segregación social y, por ende, acrecentando la brecha entre los pobres y los ricos.

Al terminar este tema nos quedamos con el amargo sabor de los intentos fallidos por resolver el tema de la calidad de los docentes. No obstante, aún queda mucho camino por recorrer para el establecimiento de criterios precisos, claros y compartidos por todos, que permitan incrementar la calidad de la educación, sobre todo en los ámbitos más vulnerables.

En conclusión, un docente de calidad es aquel que logra que sus alumnos adquieran de manera integral las competencias básicas, independientemente de sus antecedentes sociales y familiares, teniendo en cuenta que la escuela también influye sobre el rendimiento del alumno.

1.2.5. Escuela eficaz

Podríamos decir que una escuela eficaz es una escuela buena, pero el problema se encuentra precisamente en el significado que demos al adjetivo “buena”. Este resulta ambiguo y susceptible de múltiples interpretaciones y, por lo tanto, lo más conveniente es la elaboración precisa del concepto de escuela eficaz en donde resulten evidentes sus principales características, partiendo de los valores que la permean y las metas educativas del investigador (Cohen-Vogel y Harrison, 2013; Intxausti, Etxeberria y Bartau, 2017; Rowe, 2000; Sammons, 2006; Torres, 2008). La importancia de la conceptualización “escuela eficaz” radica en que de ella depende el método estadístico que se utilizará para la identificación de sus características, por lo tanto, su importancia es incuestionable (Fernández Aguerre, 2003).

Una de las definiciones de *escuela eficaz* con mayor aceptación entre los autores es la del profesor Murillo (2007a) quien afirma que:

...una escuela eficaz es aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible

teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias. (p. 23)

Muchos autores coinciden en que una escuela es eficaz cuando sus alumnos obtienen un rendimiento académico por encima de lo esperado. O sea, la escuela logra que los estudiantes aprendan más de lo que se espera tomando en consideración las condiciones familiares y sociales (Iturre, 2010). A esto también se le denomina *efecto de la escuela* (Reynolds et al., 2011; Sammons, 2006; Suárez et al., 2012). Al tamaño de los efectos escolares también se le podría denominar *valor agregado o añadido*.

Por otra parte, algunos autores se refieren a la existencia de una eficacia externa. Este tipo de eficacia está relacionado con el impacto positivo que tiene la escuela en la sociedad y vida del alumno (Botha, 2011; Isac et al., 2014; Krüger et al., 2015; Tourón y Santiago, 2015). Durante mucho tiempo se ha criticado al Movimiento de Eficacia Escolar por tomar sobre todo el rendimiento académico captado por medio de pruebas de rendimiento como único producto del proceso educativo. Esta dimensión de la eficacia de la escuela aporta nuevos elementos de análisis, en algunos casos desestimados por investigadores del movimiento y que, por lógica, son igual de relevantes que las puntuaciones obtenidas en pruebas.

Según Fernández (2003, 2016) y Khalili, Camanho, Portela y Alirezaee (2010), existen otros tipos de eficacia, que presentamos a continuación:

- a) Eficacia absoluta: fue la primera noción utilizada y se refería a aquellas escuelas que obtenían los más altos resultados académicos promedio (bruto) entre el alumnado.
- b) Eficacia incremental: parecida a la anterior, pero se añade el factor temporal. Una escuela es eficaz si logra obtener resultados positivos a través del tiempo. La escuela es comparada con ella misma, no con un ranquin de escuelas.
- c) Eficacia relativa: es la diferencia entre el promedio del aprendizaje del alumnado con otras escuelas de similares características del alumnado.
- d) Enfoque combinado de eficacia: las nociones antes expuestas no determinan si a pesar de obtener promedios sobresalientes existe equidad y calidad para todos los alumnos dentro de la escuela, independientemente de los antecedentes socioculturales y económicos. En este enfoque se persigue la determinación de la equidad educativa en la escuela mediante diversas estrategias metodológicas.

La eficacia escolar se determina a partir de la comprobación del aprendizaje de todo el alumnado, mediante el cálculo longitudinal de la diferencia entre el logro inicial y el logro final. Esto es posible mediante la administración de pruebas estandarizadas aplicadas al comienzo y al final del año escolar (Betebenner y Linn, 2009; Cervini, 2006; Darling-Hammond, 2012; Stewart, 2006). Es decir, se requiere medir el rendimiento previo

(cognitivo y no cognitivo) de cada alumno para que sirva como la base sobre la cual se pueda estimar el progreso final (Sammons, 2006).

Luego del abordaje de los distintos conceptos relacionados con la escuela eficaz, podríamos afirmar que es aquella en donde todos los alumnos aprenden de manera integral y duradera, independientemente de sus antecedentes familiares, gracias a las intervenciones pedagógicas y de gestión de centro fundamentadas en un alto grado de profesionalismo y valores de equidad.

Por lo tanto, tomando en consideración la conceptualización de Murillo (2005) y nuestro contexto, consideramos que una escuela es eficaz —concepto que permeará nuestro trabajo de tesis— cuando: promueva de forma duradera el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible, teniendo en cuenta su rendimiento inicial y la situación social, cultural y económica de sus familias (p. 30). Estas escuelas, a pesar de encontrarse en entorno de vulnerabilidad, logran superar las barreras socioeconómicas y culturales del alumnado y facilitan su futura incorporación en el nivel universitario y laboral.

1.3. EVOLUCIÓN DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR

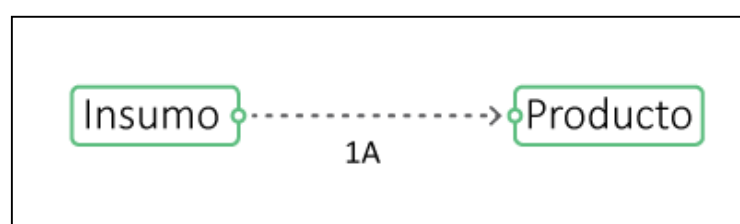
En este apartado tratamos de manera exhaustiva el proceso de evolución por la cual ha transitado el Movimiento de Eficacia Escolar a través de los años. Existe una gran cantidad de investigadores que recogen la historia y evolución del Movimiento de Eficacia Escolar (Creemers y Kyriakides 2008; Creemers et al., 2010; Reynolds et al., 2011, 2014; Scheerens, 2016). Estos investigadores describen la evolución de los estudios sobre eficacia escolar en cuatro generaciones, etapas o fases. Previo a la primera etapa, ocurre la publicación la publicación del Informe Coleman y el Informe Plowden. Ambos informes causaron gran revuelo en la comunidad de investigadores, y propiciaron las primeras investigaciones que dieron origen al nacimiento del Movimiento de Eficacia Escolar. Al finalizar la presentación de las generaciones, expondremos las principales críticas que ha recibido el Movimiento de Eficacia Escolar, y por último presentaremos los principales retos que el movimiento enfrenta en la actualidad. La mayoría de los retos han sido fruto de la autoevaluación y la capacidad de apertura y análisis de los investigadores del movimiento ante las críticas recibidas.

1.3.1. Primera generación (1966-1971)

Diversos autores están de acuerdo en que la primera fase de los estudios sobre eficacia escolar inicia con la publicación en paralelo de *Equality of Educational Opportunity* de (Coleman et al., 1966), en los Estados Unidos, y el Informe Plowden (Report Central Advisory Council for Education, 1967), en Reino Unido (Reynolds et al., 2014, 2015; Townsend, 2013). Estos dos estudios se caracterizaron —como anteriormente habíamos

mencionado— por afirmar que la escuela tiene escasa influencia en el logro académico. Según Strinfield y Teddlie (2011), esta conclusión era contra-intuitiva y representaba la antítesis de la premisa de que la elección de la escuela y los procesos escolares era importante para el destino de los alumnos. No obstante, los primeros investigadores del movimiento, los cuales mencionaremos más adelante, acusaron a James Coleman de no tomar en cuenta en su estudio otros factores incluso más importantes que los ponderados en la investigación. Dichas investigaciones se caracterizaban por seguir el modelo insumo-producto (véase figura 1.1). Los insumos estaban vinculados a los recursos escolares (e.g. ejemplo, gasto por alumno, facilidades de la escuela, número de libros de la biblioteca...) mientras que el producto era básicamente los resultados de pruebas estandarizadas.

Figura 1.1. Modelo de la primera generación de estudios sobre eficacia escolar



Fuente: Extraído de Teddlie y Reynolds (2000)

Las investigaciones que surgieron posteriormente pretendían refutar las conclusiones acerca de la escasa influencia de la escuela en el rendimiento del alumnado al identificar errores metodológicos y de modelo del Informe (e.g. Jencks et al., 1972; Mayeske et al., 1972; Mosteller y Moynihan, 1972).

Posteriormente, nace una corriente individualista o psicológica que pretendía identificar escuelas atípicas, o sea, escuelas que tuvieron mayor éxito en la educación de los alumnos, independientemente de su nivel socioeconómico o antecedentes familiares y, después de encontrarlas, identificar las características comunes de esas escuelas eficaces (Muijs et al., 2014; Reynolds et al., 2014).

Tanto el Informe Coleman como los posteriores estudios en esta generación (e.g. Averch, Carroll, Donaldson, Kiesling y Pincus, 1971; Hauser, 1971; Hauser, Sewell y Alwin, 1976; Mayeske et al., 1972; Mosteller y Moynihan, 1972) se caracterizaron por ser cuantitativos y utilizar grandes cantidades muestrales. Desde este momento se hizo evidente el potencial de los estudios cuantitativos para el tratamiento científico de la eficacia de la educación, a pesar de ciertas debilidades que fueron encontradas.

Los estudios de este período tenían un enfoque centrado solamente en los insumos (nivel socioeconómico, gasto por estudiante) y en el producto (rendimiento académico). Estos tipos de estudios, aparte de ser conocidos como insumo-producto, también son conocidos como estudios de “caja negra”, estudios economicistas o de productividad escolar, denominados así porque no contemplan el análisis de las variables que se encuentran dentro de la escuela y el aula (Psacharopoulos, 2014). La mayor preocupación

de los investigadores era medir la magnitud de los efectos escolares y sus recursos materiales en el rendimiento académico, más que determinar los factores de eficacia escolar dejando a un lado el clima de la escuela y los procesos del aula y escuela (Kyriakides, 2006; Muijs et al., 2014; Murillo, 2003; Reynolds et al., 2014).

1.3.1.1. Informe Coleman

En el año 1963, el presidente de los Estados Unidos de aquel entonces, John F. Kennedy, envió al Congreso un proyecto de ley en el cual se abordaba el tema de las segregaciones en las escuelas públicas y otros asuntos de derechos civiles relacionados con la discriminación. Dicha ley, denominada Civil Rights Act of 1964 (Ley de Derechos Civiles de 1964), fue promulgada posteriormente por el presidente Lyndon B. Johnson, en 1964 (Manley, 1965). Con esta ley se pretendía crear un gran impacto en la sociedad norteamericana para la consecución de la igualdad de derechos y oportunidades (Alexander y Morgan, 2016; Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2016).

En el mismo año de la promulgación de dicha ley, el Congreso de los Estados Unidos encargó al Comisionado² de Educación, Harold Howe II, llevar a cabo una investigación a gran escala para determinar el estado de igualdad de las oportunidades en las escuelas públicas, en función de la raza, color, religión o nacionalidad en los niveles del sistema educativo norteamericano. El comisionado Harol Howe II delegó dicha responsabilidad en James Coleman, de la Universidad de John Hopkins, y otros investigadores. La investigación fue titulada “Equality of Educational Opportunity” (Coleman et al., 1966).

Es bueno precisar que para esa fecha las escuelas continuaban segregadas, a pesar del fallo de la Corte Suprema de Justicia en 1954 –conocido como *Brown v. Board of Education*– el cual establecía que la segregación por razas en las escuelas en los distintos estados era inconstitucional y negaba la igualdad de oportunidades educativas (Logan, Oakley y Stowell, 2008; Rivkin, 2016).

El estudio de Coleman y otros (1966) tuvo una duración de dos años y se llevó a cabo en 4000 centros educativos en donde todos los alumnos, docentes (60 000 en total), directores, y superintendentes de educación³ participaron. Los alumnos participantes eran de los cursos de 3º, 6º, 9º y 12º grado, llegando a totalizar 645 000. A pesar de existir varios grupos étnicos, los más destacados fueron los blancos (i.e., representaban la mayoría) y los negros (i.e., representaban la minoría).

En la recogida de información se tomaron en cuenta indicadores que para aquel entonces se pensaba que estaban asociados a la calidad educativa. Estos correspondían al modelo insumo-producto. Los insumos eran: centro educativo (i.e., número de laboratorios, libros

² Comisionado: equivale a ministro de Educación.

³ Superintendente de Educación: equivale al cargo de director distrital en República Dominicana.

de textos, librerías); docente (i.e., experiencia, salario, habilidad verbal, actitudes), y alumnos (i.e., nivel socioeconómico y educativo de la familia, autoconcepto, competencias sociales y aspiraciones académicas). Por otro lado, el producto eran los resultados de pruebas estandarizadas que fueron administradas a los alumnos de primaria y secundaria. Estas pruebas medían las habilidades verbales, de lectura, habilidades matemáticas, cultura general, entre otros (Logan et al., 2008).

El estudio concluyó que independientemente de la calidad de la escuela, métodos de instrucción y de los recursos de que dispusiera, la pobreza y la falta de educación de los padres impidieron que los alumnos aprendieran (Alexander y Morgan, 2016). Las variables que estaban más vinculadas al logro de las habilidades en los alumnos eran: nivel socioeconómico de la familia del alumno, nivel académico de la familia y las actitudes de los alumnos. La escuela tenía una varianza de un 5% a un 9%, respecto al rendimiento académico de los alumnos.

Otro hallazgo relevante se refiere al caso de los alumnos provenientes de familias con niveles socioeducativos y económicos bajos –sobre todo en los alumnos negros– la influencia de las escuelas es mayor en ellos que en los alumnos blancos. Por lo tanto, una escuela de baja o alta calidad influiría ligeramente en el logro académico de los alumnos de las minorías que en ese momento se encontraban en clara desventaja social. Los factores que se identificaron con mayor influencia en este grupo de alumnos tienen que ver con el nivel académico personal y familiar del docente y su fluidez verbal, y, por otro lado, las aspiraciones de los alumnos (Jacob y Ludwig, 2010; Rivkin, 2016).

1.3.1.2. Críticas al Informe Coleman

A raíz de la publicación del Informe Coleman, la comunidad de investigadores se mostró asombrada por sus resultados, al punto de que diversos investigadores publicaron reanálisis del informe. Entre los trabajos más conocidos se encuentran: *The determinants of scholastic achievement—an appraisal of some recent evidence* de Bowless y Levin (1968); *On equality of educational opportunity* de Mosteller y Moynihan (1972) y *A Study of Our Nation's Schools* de Mayeske y otros (1972).

En el reanálisis de Bowless y Levin (1968) se identifica una serie de situaciones que afectaron considerablemente las conclusiones de dicho informe, sobre todo en lo que respecta a la media aritmética y a la capacidad de inferencia del estudio. Estas situaciones fueron: la gran cantidad de cuestionarios incompletos devueltos; la negación de grandes ciudades y centros educativos a participar de dicho estudio y el número elevado de respuestas del tipo “no sé”. Por ejemplo, la variable que más estrechamente está vinculada al logro académico –nivel educativo de los padres– tuvo un bajo porcentaje de respuestas en los cuestionarios. De igual manera, las pruebas de medición de los recursos escolares no eran totalmente válidas, ya que no se recogió el gasto real por cada estudiante, sino que se obtuvo de la media del gasto por alumno en el distrito escolar, a

sabiendas de que el gasto por alumno variaba en razón de escuelas y hasta por niveles educativos.

Un gran espaldarazo recibió el Informe Coleman con el reanálisis efectuado por Jencks y otros (1972) quienes además llevaron a cabo un estudio longitudinal en más de cien escuelas de secundaria. En este estudio se llegó a la conclusión de que la influencia de la escuela está determinada por las circunstancias familiares del alumnado. Esto asestó un fuerte golpe a los programas de compensatoria, fruto de las reformas educativas de la fecha.

El reanálisis de Mosteller y Moynihan (1972) establece que es imposible establecer relación de causalidad entre las variables por errores en la elaboración y administración de los cuestionarios. Estos autores afirman que en el Informe Coleman se omiten datos de gran relevancia, como por ejemplo, en el tema del bajo nivel verbal de los docentes de los alumnos negros, no se menciona que los docentes de los alumnos negros en su mayoría eran también negros, los cuales fueron formados a su vez por otros docentes negros, hijos todos de la discriminación hacia las minorías. Otra omisión al tema de la baja relación entre el rendimiento y los recursos escolares es que en el informe no se especifica que la distribución de los recursos estaba matizada por la discriminación hacia las minorías: los blancos recibían mucha mayor cantidad de recursos escolares.

Por su parte, Mayeske y otros (1972) afirmaron que los errores metodológicos influyeron negativamente en los efectos escolares. Estos investigadores tomaron los datos recogidos para el Informe Coleman y en el reanálisis obtuvieron un mayor porcentaje de influencia de los factores escolares en el rendimiento de los alumnos. O sea, mientras que el Informe Coleman concluía que la influencia de la escuela en el rendimiento de los alumnos es de un 5% a un 9%, en este nuevo reanálisis, la influencia del centro subió a un 37% entre las escuelas.

Otros fueron más tajantes —como es el caso de Hanushek y Kain (1972)— al afirmar que los resultados son simplemente un fracaso debido, sobre todo, a las presiones recibidas para entregar un estudio con implicaciones políticas y en el cual exigían gran cantidad de recogida de información y la publicación de las conclusiones en un plazo relativamente corto. Por ejemplo, los datos de entrada o también conocidos como “factores claves” (insumos) no fueron lo suficientemente abarcadores para un estudio de este tipo. Además, sugieren que para un estudio de esta envergadura, lo ideal es desarrollar un estudio de tipo longitudinal, ya que la educación debe ser vista como un proceso acumulativo. Las otras críticas estuvieron dirigidas a la falta de fiabilidad de la muestra seleccionada. A pesar de tener una apariencia de un estudio con gran representatividad —participaron más de medio millón de alumnos— realmente no lo es, debido a la disparidad en porcentajes de las distintas minorías encuestadas. A esto se le suma el ya conocido

problema de las respuestas en blanco y grandes debilidades y ausencias de preguntas en los cuestionarios aplicados.

Como anteriormente se había mencionado, fueron muchos los investigadores que trataron de desmontar el Informe Coleman. Sus conclusiones van desde la identificación de debilidades metodológicas relacionadas con la selección de la muestra, marco teórico insuficiente, criterios inapropiados para la evaluación de las características predictivas de las variables hasta atribuciones de intenciones políticas conservadoras para el mantenimiento del *status quo* (Aigner, 1970; Cain y Watts, 1970; Guthrie, 1972; Guthrie y Thomas, 1973; Hall, 1974).

El nivel de discusión era tal que el mismo Coleman (1970) escribe un artículo titulado *Reply to Cain and Watts* (Respuesta a Cain y Watts), en el que respondía a cada una de las críticas. En su artículo, James Coleman afirma la carencia de un marco teórico sólido y expreso, y el interés político del estudio. Coleman atribuyó parte de las diferencias entre los críticos a una cuestión de disciplina entre economistas y sociólogos. Los últimos, según Coleman, no requieren de modelos teóricos específicos.

A pesar de todas las críticas y discusiones generadas, las investigaciones mencionadas anteriormente y las que surgieron posteriormente hasta la actualidad, no han podido responder las preguntas abiertas que el Informe ha dejado y mucho menos a partir de una muestra a gran escala (Viadero, 2006). Pero los estudios posteriores sí han podido comprobar que las escuelas son considerablemente más compensatorias de lo que planteaba Coleman, además se ha de tomar en cuenta que Coleman no analizó variables de gran relevancia, como por ejemplo, el clima escolar (Downey y Condrón, 2016).

1.3.1.2. Informe Plowden

Otro estudio análogo al Informe Coleman tuvo lugar en Reino Unido, con el título Plowden Report. Sus orígenes se remontan al año 1963, Sir. Edward Boyle, ministro de Educación de Reino Unido, solicitó al Consejo Central de Asesoramiento para la Educación de Reino Unido, examinar todo lo concerniente al tema de la educación primaria y la transición a la educación secundaria (Clausen, 2013).

La duración de este estudio fue de aproximadamente tres años, y se publicó en el año 1967 bajo el nombre de *The Plowden Report* (Report Central Advisory Council for Education, 1967). Esta investigación aborda extensamente todo el sistema educativo de Reino Unido con el propósito de aportar recomendaciones para la mejora del sistema educativo. Aunque tuvo un discurso más conciliador y menos tajante que el Informe Coleman, coincide con este al afirmar que la escuela aporta poco al logro académico de los alumnos, y que más bien el entorno socioeducativo y económico de la familia es la variable que está más vinculada al logro académico.

Para llegar a tales conclusiones se tomaron en cuenta los siguientes indicadores: en primer lugar, el comportamiento de los padres, que consistía en caracterizar las expectativas educativas de los padres con sus hijos, la implicación con el centro educativo y la ayuda en la ejecución de las tareas escolares. El segundo indicador tenía que ver con la situación económica y educativa de las familias, comprendido por la infraestructura de la casa, los ingresos familiares, la ocupación laboral de los padres, el tamaño de la familia, la duración de la educación de los padres y la calificación obtenida. El tercer indicador era la escuela, en la que se estudió el tamaño, la cantidad de alumnos por aula, la experiencia del personal del centro educativo y la formación continua.

Entre los hallazgos del Informe Plowden más controvertidos y similares al Informe Coleman se encuentra el referido a la influencia de los antecedentes familiares en el rendimiento académico del alumnado. El estudio encontró que los alumnos con padres en puestos profesionales y gerenciales tienen un entorno familiar mucho más favorable para el aprendizaje de la lectura. Mientras que los alumnos con padres que se dedican a trabajos semicualificados o no cualificados profesionalmente se encontraban en contexto de mucha mayor desventaja. Esto quiere decir que el nivel socioeconómico y educativo de las familias es el indicador más importante en el aprendizaje de la lectura, o sea, que la escuela no importa.

Otro aspecto destacado en el informe son las expectativas de los padres sobre el rendimiento de sus hijos, mientras más alta sea, mayor es la probabilidad de aprendizaje (Report Central Advisory Council for Education, 1967).

El informe presenta una serie de recomendaciones para la mejora del sistema educativo. Entre ellas se encuentra el tema relacionado con la integración y participación de la familia en la escuela (Dale, 1996; Guan, Wen, Gong, Liang y Wang, 2014) y la revisión de los planes de estudios, tomando como punto de partida un currículo flexible, basado en los intereses individuales de los niños, en la importancia del juego en el aprendizaje, en el uso del medio ambiente, en el aprendizaje por descubrimiento, y la constante evaluación (Craft, 2002; Hargreaves, 2002; Report Central Advisory Council for Education, 1967). Para Wilkinson, (1987) el Informe Plowden se podría resumir en la siguiente frase: “En el centro del proceso educativo se encuentra el niño” (p. 11).

Es bueno precisar, tal y como afirma Donaldson (1987), que en aquella época las teorías de Piaget y la de Vygotsky estaban en la cima de la influencia en la sociedad inglesa, y el Informe Plowden no era la excepción. Ambos pedagogos daban mayor protagonismo a las actividades sensoriales y motrices (i.e., el juego) y las interacciones sociales como vía para el desarrollo del lenguaje en las primeras etapas del desarrollo del niño (Morrison, 2005).

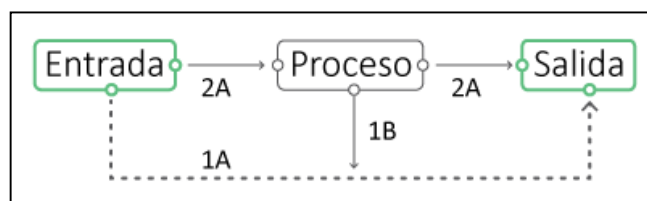
Una de las características y que recibió la principal crítica tanto del Informe Plowden como del Informe Coleman es la aplicación del modelo insumo-producto. Este modelo creado

por Wassily Leontief tiene como propósito principal analizar y cuantificar las relaciones derivadas de las actividades económicas entre sectores productivos. Según Psacharopoulos (2014), este modelo presenta graves limitaciones en las investigaciones de índole educativa, ya que al provenir de los modelos industriales de eficiencia, no es aplicable al contexto educativo. Básicamente busca la predicción del comportamiento de la variable producto (calificación en una prueba estandarizada) a partir de los insumos (tipo de centro, características personales y familiares...), pero sin tomar en cuenta elementos del proceso que ocurren dentro de la escuela y el aula. A estos tipos de estudios también se les domina *estudios de “caja negra”*, de “fábrica o de máquina”, y se les tacha de ser tecnocráticos y reduccionistas (Abd-El-Khalick y Zeidler, 2016; López, 2003; Psacharopoulos, 2014; Scheerens, 2004).

1.3.2. Estudios de la segunda generación (1971-1985)

La segunda generación de los estudios de eficacia escolar se inicia a principios de la década de los setenta y se extiende hasta mediados de los ochenta. Esta generación se caracterizó por la consolidación de las investigaciones sobre eficacia escolar y por aportar elementos novedosos para el análisis de las escuelas ejemplares. En esta etapa se profundiza en los procesos que ocurren dentro de la escuela y del aula (véase figura 1.2). El primer estudio que marcó el inicio de la segunda generación fue el trabajo de Weber (1971) *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Este inspector norteamericano se adentró en cuatro escuelas de primaria que estaban ubicadas en zonas de pobreza pero que tenían un rendimiento igual o por encima de la media en lectura y utilizó una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas para comprender lo que ocurría en esas ellas. No eran escuelas perfectas, pero gracias a su programa exitoso de lectura captaban la atención de todos. Las investigaciones de Weber marcaron la pauta que se habría de seguir con la primera lista de factores de eficacia escolar, muy similar a los estudios posteriores (Kyriakides, Charalambous, Demetriou y Panayiotou, 2014). De esta manera Weber se convirtió en pionero de los estudios de eficacia escolar con el modelo insumo-proceso-producto.

Figura 1.2. Modelo de la segunda generación de estudios sobre eficacia escolar



Fuente: Teddlie y Reynolds (2000).

El listado de variables objeto de estudio se amplía al tomar en cuenta los procesos internos de la escuela y, de la misma manera, se amplían las variables de salida, tales como las actitudes y comportamientos del alumnado. Tanto en aquel tiempo como en la

actualidad, la medición de los procesos internos de las escuelas ha implicado ciertos retos metodológicos que aún no han sido resueltos totalmente, sobre todo, por el carácter dinámico de los procesos educativos (Carvallo-Pontón, 2010; Creemers et al., 2010; Luyten et al., 2005; Muijs et al., 2014; Murillo, 2003a; Reynolds et al., 2014).

Los tipos de trabajos desarrollados en esta segunda generación se pueden dividir en dos, según la muestra empleada. Por un lado, se encuentran los estudios con grandes muestras, y por otro lado, los que tienen muestras pequeñas de escuelas atípicas (Creemers et al., 2010). El enfoque metodológico utilizado en la segunda generación de los estudios de eficacia escolar eran los estudios de caso, y en muchas ocasiones era común la utilización de cohortes y diseños longitudinales. La mayoría de las escuelas estudiadas eran del nivel de primaria y estaban ubicadas en zonas de pobreza y, aunque eran pocas, utilizaban técnicas más adecuadas para el análisis de los procesos internos, mediante la observación.

De esa manera, se logró identificar escuelas ubicadas en contexto de pobreza que lograban resultados excepcionales con sus alumnos, con lo que ganaban terreno a las conclusiones pesimistas del Informe Coleman (Creemers et al., 2010; Reynolds et al., 2015). El hecho de incluir nuevas medidas del aula ha permitido demostrar el papel significativo del profesor en el logro del alumnado. Por ejemplo, Summers y Wolfe (1977) desarrollaron un estudio tomando en cuenta el nivel de los alumnos y las características de los docentes. Las conclusiones de varios estudios coincidían en afirmar que la calidad de los docentes es un fuerte predictor para el logro aprendizaje de los alumnos, sobre todo para aquellos alumnos más desfavorecidos (Harris et al., 2013).

Para el análisis de los procesos internos de la escuela se tomó en cuenta la percepción de los distintos actores (e.g. alumnos, docentes y directivos), por medio de cuestionarios respecto a la “estructura social de la escuela”, que no es más que los patrones de interacción dentro de la escuela y el “clima social del centro”, que se refiere al conjunto de normas, expectativas y opiniones acerca de sistema social escolar. Estos también posibilitaron la ponderación de la importancia que tiene el clima escolar y de aula en el rendimiento académico del alumnado (Muijs et al., 2014).

Según Carvallo-Pontón (2010) y Murillo (2003a), en esta generación las listas de factores asociados más relevantes fueron la de George Weber y la de Ronald Edmonds. Tanto es así que sus hallazgos aún se mantienen vigentes en el movimiento de mejora de la escuela. El listado propuesto por Edmonds (1979), también denominado “modelo de los cinco factores”:

- 1) Fuerte liderazgo del director, enfocado en el clima la escuela, la distribución de los recursos y la calidad de la enseñanza.
- 2) Altas expectativas para todo el alumnado.

- 3) Ambiente ordenado, tranquilo y placentero.
- 4) Fuerte interés en la adquisición de las habilidades de lectura.
- 5) Cuidadosas y frecuentes evaluaciones sobre el progreso del alumnado.

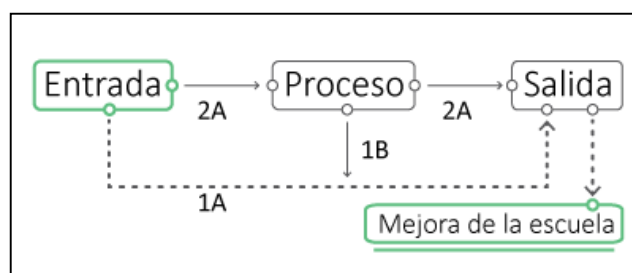
Entre los estudios más relevantes de esta generación se encuentran el de Brookover y otros (1979) que fueron llevados a cabo por el conocido estudio *School, social systems and student achievement: schools can make a difference*, primer macro-estudio desarrollado en los Estados Unidos de América; el de Rutter y otros (1979) con su estudio *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*, primer gran estudio longitudinal desarrollado en Reino Unido.

A finales de la segunda generación, fue surgiendo con fuerza la rama más práctica del Movimiento de Eficacia Escolar, denominada “mejora de la escuela, escuelas efectivas o movimiento de escuelas ejemplares”. El fin de estas investigaciones era trasladar o implantar los factores de eficacia identificados en escuelas atípicas a escuelas ineficientes (Bellei, Vanni, Valenzuela y Contreras, 2016; Reezigt y Creemers, 2007). A pesar de ello, las evidencias han demostrado que no es una tarea que asegure el éxito total (Altrichter y Kemethofer, 2015; Creemers y Kyriakides, 2013).

1.3.3. Estudios de la tercera generación (1985-1995)

En la tercera generación, que se extiende hasta mediados de la década de los noventa, los programas de mejora de la escuela cobran especial relevancia (véase figura 1.3). De hecho, estos programas lograron eclipsar temporalmente los estudios de eficacia escolar, sobre todo en Estados Unidos y Reino Unido. Durante esta época, otros países como Países Bajos, Australia, Francia y Canadá, tomaron la iniciativa con los estudios sobre eficacia escolar. Al igual que los estudios sobre eficacia escolar, los programas de mejora de la escuela también trabajaban con escuelas ubicadas en entornos de pobreza, pero la diferencia radicaba en que estas escuelas se caracterizaban por tener bajos niveles de desempeño. La mayoría de los programas estaban enfocados por aquel entonces en escuelas de secundaria (Creemers et al., 2010; Murillo, 2005, Teddlie y Reynolds, 2001b).

Figura 1.3. Modelo de la tercera generación de estudios sobre eficacia escolar



Fuente: Teddlie y Reynolds (2000).

Los programas de mejora de la escuela respondían básicamente a la pregunta: ¿cómo mejorar la escuela a través de intervenciones específicas tomando en cuenta la cultura del centro? Durante estos primeros años la aplicación de innovaciones y la ejecución de proyectos de investigación-acción eran prioritarios para estos programas, además contaban con bastante apoyo de la comunidad científica (Bellei et al., 2016; Harris et al., 2013; Reezigt y Creemers, 2007).

Anteriormente habíamos comentado que el listado de factores de Edmonds tuvo un gran impacto en las investigaciones de mejora de la escuela y en las políticas educativas. Años después, también se le suma el estudio de Mortimore y otros (1986), *The Junior School Project*. Las características de las escuelas efectivas fueron ampliamente difundidas y muchas de ellas trataron de ser replicadas en distintos centros educativos. Tanto es así que la Oficina de Estándares de la Educación (Office for Standards in Education, OFSTED) de Reino Unido utilizó los hallazgos de las investigaciones de eficacia escolar en su marco de inspección, y las escuelas utilizaban la lista de factores de eficacia escolar como un instrumento para la autoevaluación y una base para enfocar su rumbo. Posteriormente esta misma institución encargó a Mortimore y otros (1995) la revisión de los trabajos sobre eficacia escolar, con la intención de dar pautas a las escuelas para la mejora de la calidad educativa (Harris et al., 2013; Murillo, 2007a; Reynolds et al., 2011). En esta fase, tanto en Reino Unido como en Estados Unidos, las investigaciones provenientes del Movimiento de Eficacia Escolar, como los trabajos de mejora de la escuela, gozaban de una gran relación con las políticas educativas públicas.

Finalmente, en esta generación hubo una reorientación empírica y teórica. Los estudios sobre eficacia escolar estuvieron más reorientados hacia los procesos que ocurren en el nivel del aula. Por lo tanto, los factores relacionados con la enseñanza y aprendizaje pasaron a considerarse los principales factores de la eficacia escolar (Creemers y Kyriakides 2008).

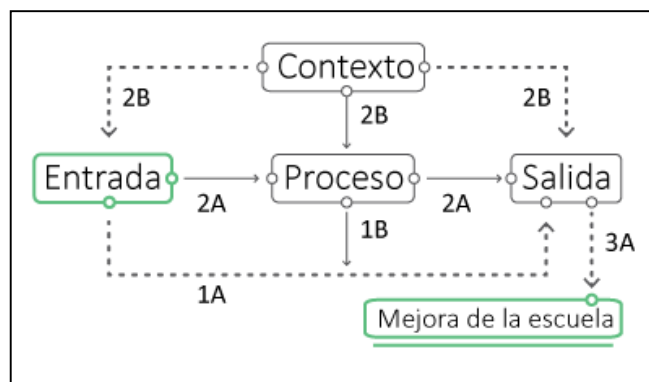
1.3.4. Estudios de cuarta generación (1995 hasta la actualidad)

La cuarta generación inició a mediados y finales de la década de los noventa y aún sigue vigente. Los trabajos desarrollados por los investigadores continuaron adquiriendo mayores niveles de sofisticación (Reynolds et al., 2014). Esta cuarta generación también se caracteriza por la implementación de los estudios con modelos multinivel, y subsecuentemente, se incorporan nuevas metodologías que hacen más precisos y útiles los hallazgos obtenidos para la comprensión del cambio hacia la mejora y para la toma de decisiones.

Según Reynolds y otros (2011), a mediados de la década de los noventa se comienzan analizar las propiedades científicas de los efectos escolares tales como la estabilidad de los efectos de la escuela en el tiempo, la consistencia de los efectos escolares, los efectos diferenciales de la escuela en los alumnos con diferentes antecedentes y la magnitud del

efecto escolar. En adición, Creemers y otros (2010), comentan que los estudios multiniveles permiten buscar relaciones entre los diferentes niveles y también se utilizan para buscar relaciones entre los factores que operan en un mismo nivel. Con estos nuevos avances metodológicos se facilita el análisis de los procesos, respetando la naturaleza jerárquica de la escuela y de su contexto (véase figura 1.4). Quizás uno de los inconvenientes de este modelo es el grado mayor de complejidad y la necesidad de tener muestras grandes de escuelas.

Figura 1.4. Modelo de la cuarta generación de estudios sobre eficacia escolar



Fuente: Teddlie y Reynolds (2000).

Otro aspecto de singular importancia descrito por Reynolds y otros (2011), es que al inicio de esta generación se crea el *International Congress for School Effectiveness and School Improvement* (ICSEI) que trata de unificar los estudios de eficacia escolar con los trabajos del movimiento de mejora de la escuela. A partir de aquí se crean redes para la investigación conjunta entre varios países, con el propósito de influir en las políticas educativas a través de estudios de calidad.

Gracias a las nuevas metodologías de análisis, tanto el efecto de los docentes como de la escuela en el rendimiento del alumnado, sobre todo de los docentes, es cada vez más evidente y cuantificable. Estas nuevas metodologías han permitido la posibilidad de agrupar las variables y ver sus relaciones entre los distintos niveles (i.e., alumnos, docentes, escuela, contexto). A raíz de estos hallazgos crece el interés por el estudio del comportamiento de los docentes eficaces (e.g. gestión del aula, estilo de instrucción docente, tiempo del estudiante en tareas académicas) y, a diferencia de los estudios anteriores, estos observan los efectos escolares en distintos contextos y no solamente en contextos de pobreza (e.g. Azigwe, Kyriakides, Panayiotou y Creemers, 2016; Boonen, Van Damme, Onghena, 2014; Lesaux, Kieffer, Faller y Kelley, 2010; Newton, Darling-Hammond, Haertel y Thomas, 2010; Panayiotoua, Kyriakidesa y Creemers, 2015; Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar y Bren 2014).

Las posibilidades que ofrecen los análisis a partir del modelo multinivel, también ha sido útil para las investigaciones acerca del ambiente de aprendizaje (e.g. Bradshaw, Waasdorp

y Leaf, 2012; Coelho, Marchante y Sousa, 2015; Coelho, Sousa y Figueira, 2016; Kyriakides, Creemers, Muijs, Rekers-Mombarg, Papastyliau, Van Petegem y Pearson, 2014; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein y Kunter, 2009; Mitchell, Bradshaw y Leaf, 2010). Igualmente, estos avances metodológicos también han favorecido las investigaciones sobre los efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje (e.g. Hallinger y Heck, 2010; Hallinger, Liu, 2016; Heck, 2009; Sammons, Gu, Day y Ko, 2011).

De la misma manera aparecen con fuerza los estudios con valor agregado, inicialmente prestando especial interés a las evaluaciones nacionales e internacionales (Creemers et al., 2010). Más recientemente, podemos encontrar estudios de valor agregado enfocado en la identificación de las prácticas docentes efectivas y en la determinación de los efectos de los docentes en el aprendizaje de los alumnos (e.g. Goldhaber, 2015; Goldhaber, Lavery y Theobald, 2016; Ferrão, 2014; Timmermans y Thomas, 2015).

Según Reynolds et al. (2014), en esta etapa los investigadores comenzaron a mostrar una creciente preocupación por el desarrollo de los fundamentos teóricos del campo y el desarrollo de modelos teóricos. A parte de los modelos multinivel, también se iniciaron investigaciones como métodos mixtos que incluían análisis cuantitativo a gran escala combinado con un trabajo de estudio de casos en profundidad en escuelas y distritos particulares (e.g. Day, Gu y Sammons, 2016; Sammons, Davis, Day y Gu, 2014; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford y Taggart, 2011).

Los estudios de esta generación al ser más detallados que los anteriores permitieron ofrecer respuestas a la complejidad que caracteriza el campo de la educación y a la vez considerar la modelización de la naturaleza dinámica de la eficacia. Por ejemplo, en lugar de evaluar la medida de la estabilidad de la eficacia, se desarrollaron estudios longitudinales de al menos tres años, no solo para medir las propiedades científicas, sino para comprender cómo los cambios de la escuela afectan la eficacia escolar a través de los años (Creemers y Kyriakides, 2007, 2009, Creemers et al., 2010; Reynolds et al., 2011).

Posteriormente, los estudios de eficacia escolar siguen su curso de sofisticación y aparecen los estudios un nuevo enfoque de modelado denominado Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM, en sus siglas en inglés) en los cuales pueden identificar los efectos indirectos e directos y/o probar la validez de los modelos actuales (Creemers et al., 2010; De Fraine et al., 2007, De Maeyer et al., 2007; De Maeyer et al., 2010). Estos modelos identifican no solo las relaciones lineales, sino también las no lineales entre los factores asociados y el rendimiento del alumnado. Además estos modelos de análisis, según Marsh, Wen y Hau (2006), permiten identificar relaciones recíprocas entre la motivación y el autoconcepto académico haciendo uso de datos recopilados en diferentes momentos. Según Creemers y otros (2010), el SEM suele ser representado con un diagrama de trayectoria, que es esencialmente una representación matemática del modelo teórico propuesto en forma gráfica.

En esta generación también hubo avances significativos en el desarrollo de pruebas y otras evaluaciones que ayudaron a los investigadores a establecer mejores medidas de rendimiento no solo en el área de habilidades básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas, sino también en los resultados cognitivos de nivel superior e incluso en los aspectos afectivos y sociales. Por supuesto, esto ha implicado un cambio en los modelos teóricos, ya que el rendimiento académico no está solamente asociado al logro cognitivo sino también a otras dimensiones de medición diferentes. Según Creemers y otros (2010), esto implica la elaboración de instrumentos que midan el funcionamiento de los factores de manera confiable y válida que se logra a través de la Teoría de Respuesta de Elementos (IRT). Cada vez son más los estudios sobre eficacia escolar que han utilizado el IRT en sus diseños metodológicos, en ocasiones combinados con técnicas de valor agregado (e.g. Lockwood, McCaffrey, 2014; Schweig, 2014; Sulis y Porcu, 2015; Vanlaar et al., 2014). No obstante, es bueno precisar que el Movimiento de Eficacia Escolar ha venido experimentando avances metodológicos significativos. Aún persisten nuevos retos que abordaremos más adelante.

1.3.5. Principales críticas al Movimiento de Eficacia Escolar

En la medida en que los trabajos del Movimiento Eficacia Escolar iban ganando terreno en la comunidad de investigadores y sobre todo en los tomadores de decisiones en el plano de las políticas educativas, determinados autores han publicado una serie de artículos con duras críticas al movimiento y sus ramas de estudio. Según Teddlie y Reynolds (2001a, 2001b), estas críticas se pueden agrupar en tres tipos: 1) las que tienen que ver con cuestiones de objetividad; 2) críticas sobre limitaciones de la teoría; 3) críticas sobre limitaciones metodológicas.

Las voces más críticas sobre el Movimiento de Eficacia Escolar cuestionan la validez y utilidad de sus resultados (Elliott, 1996). Diversos autores, entre ellos Elliott (1996), Goldstein y Woodhouse (2000), Gorard (2009), Luyten y otros (2005) y Thrupp, (2010) afirman que el movimiento ha presentado conclusiones que, al parecer, han beneficiado de manera premeditada a determinados grupos políticos e ideológicos, más que a cuestiones científicas. Por ejemplo, en el caso de Reino Unido, debido a la estrecha relación que tiene el movimiento con la OFSTED, sus estudios han sustentado toma de decisiones tales como el aumento del tamaño de las clases, el mantenimiento de métodos tradicionales de enseñanza, la promoción de una visión social coercitiva de la educación (orden, uniformidad y jerarquía) y la tendencia a culpar a los directores de escuela por no poseer un fuerte liderazgo, desligando así a los políticos de los fracasos educativos y atribuyéndole toda la responsabilidad del éxito escolar a la misma escuela y omitiendo temas socio-políticos como la pobreza.

La OSFTED ha promovido métodos educativos tomando como punto de partida listas de factores asociados fruto de investigaciones realizadas con cuestionable calidad científica.

Diversos autores han afirmado que fruto de la aplicación de políticas que toman como punto de partida estas investigaciones, los docentes han perdido su tiempo y, por ende, los resultados han sido infructuosos (Goldstein y Woodhouse, 2000; Gorard, 2010; Thrupp, 2010). El crítico Gorard (2010) va más allá y acusa al Movimiento de Eficacia Escolar de convertirse en una industria con intereses económicos, tanto en el sector público como en el privado. Por su parte, Lauder, Jamieson y Wikeley (1998) opinan que la idea que se tiene acerca de la escuela no es muy distinta de la de cualquier tipo de organización, con lo cual resulta reduccionista. Además, según (Gorard, 2010), las medidas implementadas por la OFSTED estimulan a las escuelas a enseñar para tomar pruebas.

La interpretación del concepto “eficacia” no está correctamente justificada en el modelo estadístico y se requiere mayor información respecto a las relaciones existentes entre variables. Los investigadores del movimiento no han demostrado de manera convincente que los factores identificados dentro de las escuelas sean la causa real de la eficacia, e incluso han ocultado hallazgos polémicos para ganar amigos e influir en el ámbito político (Townsend, 2013; Townsend, MacBeath y Bogotch, 2015).

En una revisión efectuada por Sandoval-Hernández (2008) se comenta que la mayoría de los críticos del movimiento coinciden en afirmar, en relación con las debilidades teóricas del movimiento, que no existen explicaciones convincentes respecto a las relaciones de causalidad entre las variables. Por ejemplo, Coe y Fitz-Gibbon (1998) acusan al movimiento de pescar correlaciones entre los factores asociados a la eficacia escolar y las características dentro de las escuelas, sin especificar el tipo de relación existente. En ese mismo sentido, Luyten y otros (2005) afirman que el Movimiento de Eficacia Escolar solo se ha centrado en las variables en el nivel de la escuela, sin tomar en cuenta las variables del contexto escolar, en el rendimiento escolar. Incluso, según Lauder y otros (1998), ni siquiera se explica cómo se puede crear un clima escolar, a sabiendas de que cada escuela tiene sus particularidades y no tiene por qué haber homogeneidad. Por otro lado, Harris y otros (2013) opinan que la lista de factores asociados a la eficacia son simplistas, universales, de talla única, que no se adaptan al contexto, o sea, que plantean soluciones simples a problemas complejos.

Por otro lado, respecto a las variables productos (*output*), muchos investigadores opinan que los trabajos del movimiento se han centrado básicamente en los resultados cognitivos de lengua y matemáticas, sin tener en cuenta otras variables como son las actitudes y el comportamiento social (Knuver y Brandsma, 1993; Muijs, Kelly, Sammons, Reynolds, y Chapman, 2011) y que, además, según Gorard (2010), en el caso de Reino Unido, las pruebas aplicadas no han sido fiables.

Sobre las críticas dirigidas a la metodología empleada por el movimiento de Eficacia Escolar, algunos investigadores cuestionan los trabajos cuantitativos, a pesar de ser

rigurosos, porque limitan la investigación y no necesariamente generan conocimiento objetivo (Goldstein y Woodhouse, 2000; Luyten et al., 2005). Por ejemplo, Gorard (2010) opina que la varianza de la escuela en el rendimiento del alumnado es tan pequeña que queda eclipsada por el margen de error. Otro asunto es el relacionado con la muestra. Por otro lado, muchos estudios se han centrado en escuelas atípicas, afirmando que la escuela debe ser buena para todos.

Según Sammons, Thomas y Mortimore (1996), muchas de las críticas en los años noventa han estado dirigidas a los aspectos filosófico, moral, técnico y empírico (por ejemplo, Preece, 1989; Ball, 1994; Sirotnik, 1985; White, 1996; Hamilton, 1996).

A pesar de la gran cantidad de críticas vertidas, el movimiento ha sabido aceptar los errores cometidos y limitaciones de los estudios, incluso las dicotomías entre trabajos, tomando esas críticas como palanca para generar cambios positivos. A través de la historia del desarrollo del movimiento hemos podido observar una verdadera dinámica de cambio y de adaptación a las inquietudes de la comunidad de investigadores. A pesar de todo, el movimiento seguirá transitando por las vías de la búsqueda de soluciones a la desigualdad educativa y la transformación social.

1.3.6. Retos del Movimiento de Eficacia Escolar

En la actualidad los resultados del Movimiento de Eficacia Escolar no dejan indiferente a ningún actor educativo y político, a pesar de estar sometido a un constante escrutinio que deja al descubierto sus debilidades. Los investigadores del movimiento han podido sortear dichas críticas destacando los aspectos positivos y la idoneidad de los modelos empleados y el valor de los resultados obtenidos de las investigaciones para el mejoramiento de la calidad educativa desde una perspectiva de equidad. Este movimiento se ha caracterizado por la flexibilidad y la innovación al incorporar nuevas herramientas metodológicas. A lo largo de su existencia ha procurado mejorar constantemente en aspectos relacionados con el diseño, la metodología y la elaboración de instrumentos fiables, y ha alcanzado significativos avances que permiten incrementar la confianza y el deseo por ver una educación de calidad para todos.

A continuación se presentan los retos que tiene por delante el Movimiento de Eficacia Escolar, desde la perspectiva de diversos autores (Campbell, Kyriakides, Muijs, y Robinson, 2003; Creemers et al., 2010; Goldstein, 1997; Harris et al., 2013; Luyten et al., 2005; Murillo, 2004a, 2007a; Reynolds, 1998; Sammons et al., 2005):

En primer lugar, se ha de trabajar en la conceptualización de un modelo teórico sobre eficacia escolar, sobre todo para Iberoamérica, a partir de los estudios internacionales y regionales. La mera existencia de una lista de factores que caractericen las escuelas eficaces no garantiza la elaboración de un modelo o teoría que expliquen el proceso de cambio de ineficaz a eficaz.

En segundo lugar, se deben ampliar los indicadores de rendimiento académico. Desde hace algún tiempo, se había advertido de que la medición de las puntuaciones medias en las dos asignaturas básicas (i.e., lengua y matemáticas) y las habilidades básicas no era suficiente para conocer el rendimiento del alumnado (Muijs et al., 2014). En este sentido, se recomienda profundizar en el rendimiento de las variables socioafectivas, psicomotoras, las habilidades metacognitivas.

En tercer lugar, es necesario expandir el uso de los modelos multinivel. Actualmente, la herramienta metodológica de mayor prestigio y fiabilidad en el movimiento son los estudios multinivel, pero debido a los altos niveles de su complejidad y a la necesidad de fondos suficientes para su ejecución el número de investigaciones con estas características aún no es el deseado, sobre todo, en la región de Iberoamérica. Esta herramienta posibilita la conceptualización y mediación de la causalidad.

En cuarto lugar, es preciso abarcar otros niveles educativos. La mayoría de los estudios sobre eficacia se han desarrollado en los niveles de primaria y secundaria. Se sugiere el desarrollo de estudios en otros niveles educativos, tales como: educación especial, educación universitaria y formación profesional.

En quinto lugar, se ha de redefinir el campo de estudio. Existe un marcado interés por los estudios de eficacia escolar en las escuelas con alto porcentaje de inclusión social y cultural, y no solamente enfocados a estudios en zonas vulnerables.

En sexto lugar, es necesario utilizar métodos mixtos y estudios longitudinales. Los estudios que combinan métodos de investigación (cuantitativo y cualitativo) están captando la atención de la comunidad de investigadores. Una de las ventajas de estos métodos es que permiten conceptualizar sobre la naturaleza dinámica de la educación, mediante la observación de los cambios en curso en el funcionamiento de los docentes y las escuelas a través del tiempo. En este mismo orden, se sugiere el desarrollo de estudios longitudinales comparativos a escala internacional. No obstante, las formas de analizar datos agrupados y longitudinales, todavía representa un desafío para los modelos teóricos.

Por último, es aconsejable llevar a cabo estudios representativos. Para no caer en errores del pasado y que los resultados de las investigaciones de eficacia escolar sean tomados en cuenta por los políticos, se sugiere el desarrollo de estudios que se caractericen por su representatividad y *replicabilidad*. Para ello es importante trabajar con muestras lo suficientemente grandes y que representen la heterogeneidad del ámbito sociocultural de cada escuela.

Capítulo 2.

Investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe

Atrás han quedado los tiempos de dictaduras y militarismo en los países de América Latina y el Caribe. Se ha dado paso inexorable al ejercicio de la democracia. En este tenor, los gobiernos han promovido y protegido —en la mayoría de los casos— el principio de la libertad y la dignidad humana. En el aspecto económico se han diversificado las fuentes de ingresos y promovido la libre empresa, lo que ha tenido un fuerte efecto positivo sobre los índices macroeconómicos por más de tres décadas.

A principios de los años noventa la preocupación por mejorar los indicadores de educación aumentó de manera considerable. La mayoría de los países de la región forman parte de acuerdos supranacionales. El más importante es el de la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, en Jomtien, Tailandia, en el año 1990.

En ese entonces inicia una verdadera carrera por la reforma de los sistemas educativos, la erradicación del analfabetismo, la universalización de la educación primaria y secundaria, el incremento de la tasa de titulación de docentes en servicio y, por supuesto, la elevación de los niveles de calidad de la educación.

Con todo lo mencionado se podría suponer que luego de más de dos décadas de arduo trabajo, inversiones, cooperaciones, innovaciones, los principales problemas se han solucionado. Por desdicha, América Latina y el Caribe es una región conocida por su alto

nivel de desigualdad social, en donde las diferencias de clases están muy marcadas y la calidad de los sistemas educativos ha quedado relegada a los últimos puestos de las evaluaciones internacionales.

Ante este panorama no nos queda más que seguir trabajando, partiendo de un enfoque que integre el conocimiento científico acumulado y el contexto donde se quiere solucionar los problemas, a través de técnicas avanzadas de investigación educativa. Las investigaciones sobre eficacia escolar buscan, precisamente, comprender los factores que expliquen el rendimiento académico de los alumnos, mediante el control de variables tales como los antecedentes socioculturales y económicos de las familias de los alumnos. De esta manera se podrán trazar pautas para la intervención externa e influir en la reflexión interna de los centros educativos, para impulsar el crecimiento de la calidad educativa que ofrecen.

El interés por estos tipos de estudios y programas de intervención para la mejora escolar en América Latina y el Caribe se incrementa de manera considerable, como veremos más adelante. Los resultados de estos estudios y programas han evidenciado diferencias significativas en cuanto al efecto de determinadas variables sobre el rendimiento académico.

2.1. SITUACIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

En este apartado profundizaremos en distintos aspectos de los sistemas educativos de América Latina y cómo estos han estado vinculados a los procesos socioeconómicos y políticas del Estado. Posteriormente describiremos la cobertura de matrícula vista desde la estructura básica de los sistemas educativos. En tercer lugar, comentaremos acerca de los resultados de las pruebas PISA, para tener un diagnóstico acerca de la calidad de la enseñanza de la región y, por último, abordaremos otros retos que aún se tienen por delante.

Durante las últimas décadas los países de la región se han centrado en reformas educativas para el aseguramiento del derecho a la educación y de la adecuación del currículo a las demandas sociales y al escenario internacional. No obstante, los resultados académicos de la región son cuestionables. A pesar de haber existido un crecimiento macroeconómico sostenido en la mayoría de los países durante las últimas décadas, la evolución de los sistemas educativos no ha ido a la par con dichos avances.

2.1.1. Visión general de los sistemas educativos

Con la llegada paulatina de regímenes más democráticos, a finales de los ochenta y principios de los noventa se crearon las condiciones para mayores presiones políticas y sociales ante la pobreza acuciante, vinculadas a las pocas posibilidades de una educación de calidad en los países de la región. La búsqueda de soluciones en el ámbito educativo

condujo a la creación de diversos acuerdos supranacionales. Entre estos se encuentra la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos, la cual tuvo un primer encuentro en Jomtien, en el 1990, y posteriormente en Dakar, en el 2000.

En el 1990 se inició una verdadera revolución en los sistemas educativos de Latinoamérica acompañada de un considerable aumento del PIB en educación, que se reflejó posteriormente en un leve aumento en el rendimiento académico promedio a principios del 2000 (Levy y Schady, 2013). Para adecuar la educación a los nuevos retos, la gran mayoría de los países en la región firmaron acuerdos y trabajaron en la reformulación de sus sistemas educativos. Estos trabajos llevaron a la reorganización de los ministerios, la puesta en marcha de estilos descentralizados de gestión, la creación de sistemas nacionales de evaluación, reformas curriculares y la promoción de la participación de las familias (Kaufman y Nelson, 2005; Marchesi et al., 2009; Martinic, 2010; Sammons, 2006). Cabe mencionar la existencia de marcadas diferencias en el área económica, cultural y educativa entre los países de la región, e incluso en el interior de cada país. Las desigualdades internas son agudas en prácticamente todos los países. Algunos organismos como la OEI (2010) han definido a la región como las más inequitativa del mundo. De hecho, a partir de los resultados de la prueba SERCE se destaca que la equidad en la distribución de los aprendizajes en los diferentes estratos de la población es una tarea que aún está por cumplirse (LLECE, 2006).

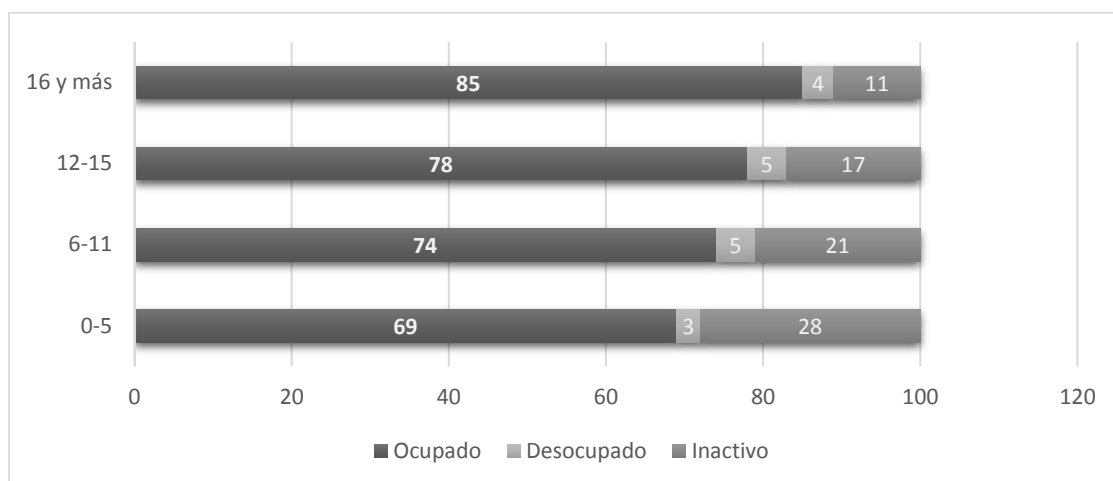
Según las estadísticas del BM, el ingreso per cápita promedio durante la primera década del 2000 en los países más pobres de América Latina (Ecuador, Guatemala, Nicaragua y Paraguay) era de 2,090.84 USD, mientras que en los países más ricos (Argentina, Chile, Costa Rica, México y Uruguay) era de 7,435.93 USD. Es decir, el ingreso per cápita de los países más pobres es prácticamente menos de la mitad del de los países más ricos. Indudablemente, esto genera fuertes diferencias de partida.

La situación laboral de los países latinoamericanos ha ido muy de la mano con la evolución de los sistemas educativos, y viceversa. Según las estadísticas de la Cepal, existe una correlación positiva entre los años de escolaridad y la ocupación laboral en la región. Esto quiere decir que mientras más años de estudios tengan los ciudadanos, mayor será el porcentaje de ocupación laboral (véase figura 2.1). Por ejemplo, las estadísticas indican que el porcentaje de ciudadanos entre los 25 a 59 años, con 16 o más años de estudios y con empleo, es mucho mayor (85%), si lo comparamos con los ciudadanos con menos de cinco años de estudio (69%).

La leve mejoría de los indicadores educativos no ha representado una transformación evidente de las clases sociales. A pesar de la cantidad de años de estudio y la cantidad de los insumos que se les suministran a las escuelas, esto no ha sido suficiente para la solución de las desigualdades. Al contrario, en la medida en que se les provee educación

de cuestionable calidad a los alumnos de estratos sociales bajos, esto genera un círculo vicioso de pobreza y la brecha entre ricos y pobres se acrecienta (Murillo y Cuenca, 2007).

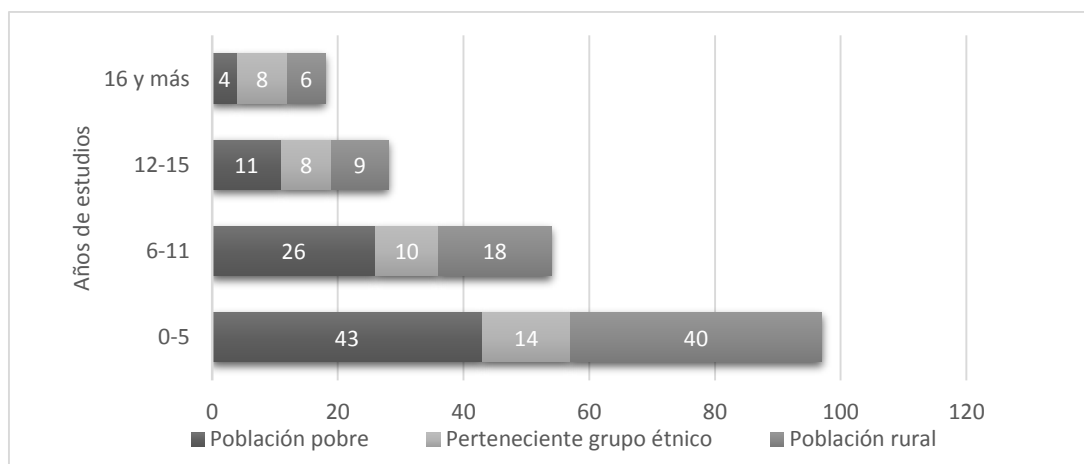
Figura 2.1. Situación laboral de la población de 25 a 59 años, según años de estudio



Fuente: CEPALSTAT, sobre la base de encuestas de hogares de los países de la región, 2010.

El rezago educativo en América Latina no solo se agranda entre la población de escasos recursos económicos. Los grupos étnicos y residentes en zonas rurales también tienen porcentajes de rezago educativo similar. Tal y como se observa en la figura 2.2, en estos grupos vulnerables ocurre una correlación negativa, o sea, mientras mayor es el tiempo de estudio, menor es el porcentaje por razón de estrato económico, grupo étnico y población rural. Esto representa una evidencia de la alarmante exclusión social y el círculo de pobreza que aqueja a una considerable cantidad de estudiantes.

Figura 2.2. Porcentaje de la población de 25 a 59 años, según años de estudio y grupo poblacional



Fuente: CEPALSTAT, sobre la base de encuestas de hogares de los países de la región, 2010.

Según la Cepal, 12 de cada 100 niños de ambos sexos de estrato socioeconómico de bajo ingresos no finalizan la primaria. De hecho, entre el año 2007 y el 2011, solo el 85% de los que iniciaron el nivel de primaria lograron finalizarlo. En secundaria el porcentaje de deserción es mucho mayor, ya que solo el 56% ha logrado terminarla. Una posible

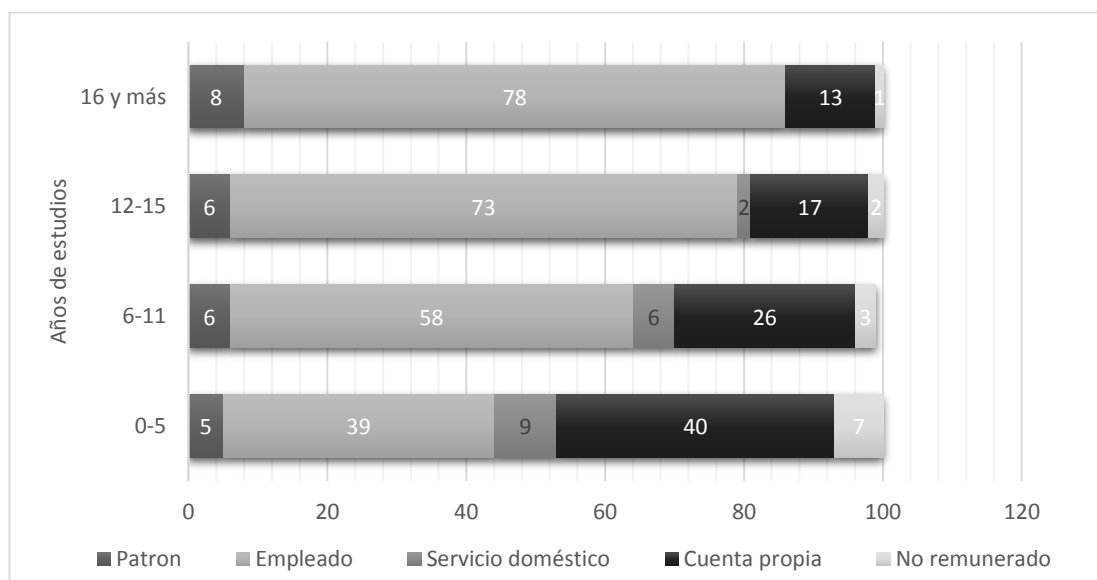
explicación del aumento de las deserciones —sobre todo en los hombres— está relacionada con la acumulación del rezago escolar y las dificultades socioeconómicas que les obliga a la búsqueda de empleo (Román, 2013).

En un estudio desarrollado en Chile, por Espinoza, Castillo, González y Loyola (2014), con alumnos desertores de origen mapuche, se comprobaron factores que en la literatura se mencionan como relevantes. El bajo nivel educativo de las madres y padres de los alumnos mapuches se traducía en mayores dificultades para los alumnos en el aspecto académico. Esta situación, sin lugar a dudas, influía de manera significativa en la deserción escolar.

Por otro lado, según Román (2013), un estudio llevado a cabo en seis países (Argentina, Chile, México, Perú, Venezuela y Uruguay) pudo identificar que el sexo es un factor que está muy asociado con la deserción escolar. Por lo general, la deserción era más frecuente en los hombres que en las mujeres.

Los informes estadísticos de las distintas organizaciones supranacionales nos muestran una fuerte correlación entre las condiciones socioeconómicas y sociales y los resultados educacionales. Las posibilidades de tener empleo con mayor remuneración y prestigio se incrementa en la medida en que la población tiene más años de estudios. En la figura 2.3 se comprueba lo antes dicho. La población de 25 a 59 años, con más de 16 años de estudios tiene mayores porcentajes de empleos de categoría superior a la población con menor tiempo de estudios.

Figura 2.3. Categoría laboral de la población de 25 a 59 años, según años de estudio



Fuente: CEPALSTAT, sobre la base de encuestas de hogares de los países de la región, 2010.

A pesar de las grandes desigualdades existentes, la región ha experimentado un importante crecimiento macroeconómico durante las dos últimas décadas. Varios autores vinculan el mejoramiento de los indicadores educativos en los sistemas educativos de la

región al crecimiento económico y desarrollo social, y viceversa (Cruces y Gasparini, 2011; Lustig, 2013). El crecimiento económico ha representado una reducción notable del coeficiente *Gini* en al menos 14 países de la región, y ha tenido un leve impacto igualador en las clases sociales y en la mejora de los indicadores educativos. No obstante, la clase media aún siguen enfrentando importantes retos en términos de poder adquisitivo, nivel educativo y estabilidad laboral. (OCDE, 2011a).

La inversión en educación por parte del Estado ha tenido un leve incremento positivo durante esta última década (véase tabla 2.1). La inversión en educación varió de un 4.5% a un 5.2% del PIB, en promedio. Debido a las bonanzas, los gobiernos están invirtiendo de manera más frecuente en la construcción de infraestructuras, servicios básicos de salud y educación, con lo que se elevan las posibilidades de bienestar de la población. Entre los países con mayor inversión del PIB promedio durante este período se encuentran en primer lugar, Cuba, con 10.67%, en segundo lugar, Bolivia, con 6.62%, y en tercer lugar, Costa Rica, con 4.98%. Los países de la región con menor inversión durante la primera década del 2000, son: Guatemala, Perú y República Dominicana. En ninguno de estos países la inversión fue superior al 3% del PIB.

Tabla 2.1. Evolución del gasto público en educación en los países de América Latina y el Caribe (2000-2010)

Países	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Argentina	4.60	4.83	4.02	3.54	3.78	--	4.52	4.93	5.39	6.03	5.78
Bolivia	5.47	5.90	6.23	6.38	--	--	6.31		7.04	8.08	7.60
Brasil	4.01	3.88	3.78	--	4.01	4.53	4.95	5.08	5.40	5.62	5.82
Chile	3.71	--	4.01	3.85	3.49	3.23	3.02	3.22	3.79	4.24	4.18
Colombia	3.51	3.71	4.27	4.33	4.08	4.00	3.89	4.06	3.91	4.75	4.83
Costa Rica	4.39	4.71	5.07	5.06	4.89		4.65	4.73	5.04	6.28	--
Cuba	7.70	8.36	9.57	9.94	10.27	11.87	14.06	10.56	9.06	13.13	12.84
Ecuador	1.15	0.85	--	--	--	--	--	--	--	--	4.20
El Salvador	2.55	--	2.87	2.76	--	2.73	3.01	3.05	3.74	3.97	3.49
México	4.08	4.38	4.58	5.12	4.77	4.89	4.74	4.73	4.86	5.22	5.21
Nicaragua	3.00	--	2.39	2.42	--	--	--	--	--	--	4.57
Panamá	5.04	4.35	4.44	4.41	3.79	--	--	--	3.83	--	--
Paraguay	4.57	4.25	3.88	3.95	3.44	--	--	3.55	--	--	3.77
Perú	--	2.93	2.97	2.81	2.83	2.72	2.55	2.50	2.67	2.69	2.92
República Dominicana	1.91	2.02	1.97	1.88	--	--	--	2.19	--	--	--
Uruguay	2.42	2.80	2.32	2.07	2.50	2.71	2.88	--	--	--	--

Fuente: CEPALSTAT. Bases de datos y publicaciones estadísticas, 2015.

2.1.2. Cobertura escolar y estructuras de los sistemas educativos en América Latina

Si bien las realidades educativas, sociales y políticas en América Latina no son tan homogéneas como a veces se piensa, las estructuras de los sistemas educativos tienen características semejantes. Básicamente, los sistemas se estructuran en tres niveles educativos.

El primer nivel educativo abarca los niños menores de seis años. Se le suele llamar con distintos nombres: preprimaria, preescolar, inicial, parvulario... Su obligatoriedad aún no se ha establecido en algunos países, pero en la actualidad existe un proceso de ampliación de las trayectorias escolares de los niños, adolescentes y jóvenes. En la tabla 2.2 podemos ver que no existen diferencias en el porcentaje de matrícula por sexo en el nivel inicial. Los países con mayor cobertura general en este nivel educativo son Cuba con un 90.82%, seguido de México, con un 82.15%. Los países con menor porcentaje de matrícula son, en primer lugar, Paraguay con un 32.57%, y la República Dominicana con un 35.60%.

Tabla 2.2. Tasa neta de matrícula en nivel inicial por sexo, en países de Latinoamérica y el Caribe

Países	Masculino	Femenino	<i>M</i>	DE
Bolivia	41.11	41.33	41.22	0.16
Cuba	91.02	90.61	90.82	0.29
Ecuador	72.43	73.36	72.89	0.66
El Salvador	53.23	54.99	54.11	1.24
México	81.15	82.15	81.65	0.71
Nicaragua	54.27	55.69	54.98	1.01
Panamá	56.49	56.66	56.58	0.12
Paraguay	32.29	32.84	32.57	0.39
Perú	77.25	77.49	77.37	0.17
República Dominicana	35.59	35.62	35.60	0.02
Venezuela	67.46	72.38	69.92	3.48
Uruguay	77.63	77.64	77.64	0.01

Fuente: CEPALSTAT. Bases de datos y publicaciones estadísticas, 2011.

Si bien no existen diferencias de matrícula por razón de sexo, sí las hay por razón de estrato social. El acceso a la educación inicial es mayor en los sectores socioeconómicos más altos, pero en los últimos años las diferencias están disminuyendo.

Al segundo nivel educativo se le conoce como primaria, básica o fundamental, según los diferentes países. Suele tener una duración de cinco a siete años y se divide en dos ciclos. Se pretende que el alumno en este nivel adquiera sólida educación en lectura, escritura y aritmética. Precisamente, uno de los principales logros en el continente tiene que ver con la alta tasa de matrícula en este nivel educativo. A partir de la primera década del 2000 la

tasa promedio de matrícula en la región se mantenido en 92% hasta la fecha (Cepal, 2014). Los avances respecto a la escolarización de los niños de primaria son evidentes, al punto de que no existen diferencias significativas de matrícula en cuanto a sexo y estrato social.

Algunos países han alcanzado niveles cercanos a la universalidad (99% de matrícula) de manera sostenible a través de los años, por ejemplo, Argentina y Panamá. Pero otros han puesto en evidencia situaciones muy dispares en la región, como es el caso de Guatemala, en donde solo el 47.3% de los niños de cinco años están escolarizados (Siteal, 2014). Los países con mayor igualdad en cuanto a matrícula por estrato social son Ecuador, Chile y Bolivia. En cambio, los países con mayor desigualdad entre clases sociales respecto a la matrícula de primaria son Paraguay, República Dominicana y Brasil. La tabla 2.3 muestra que los porcentajes de matrícula por estrato social son homogéneos. No existen diferencias significativas en este aspecto.

Tabla 2.3. Tasa neta de matrícula en primaria por estrato social, en países de Latinoamérica y el Caribe

Países	Bajo	Medio	Alto	M	DE
Argentina	93.57	95.29	94.83	94.56	0.89
Bolivia	88.68	90.2	89.29	89.39	0.76
Brasil	88.87	87.11	82.82	86.27	3.11
Chile	91.72	90.99	90.33	91.01	0.70
Ecuador	92.23	92.8	93.53	92.85	0.65
Guatemala	91.57	91.51	94.08	92.39	1.47
Honduras	87.05	87.83	82.98	85.95	2.60
Panamá	95.26	98.06	98.44	97.25	1.74
Paraguay	88.72	96.04	95.72	93.49	4.14
Perú	94.08	92.49	92.79	93.12	0.84
Rep. Dominicana	87.77	94.37	92.58	91.57	3.41
Uruguay	95.22	94.34	93.4	94.32	0.91
Venezuela	93.67	97.94	92.75	94.79	2.77

Fuente: IIPE - UNESCO/OEI, 2011

El tercer nivel se conoce como secundaria, media, bachillerato o liceo. Puede tener una duración de tres a cuatro años. El objetivo fundamental es sentar las bases de una educación continua y desarrollo humano que permita insertarse en la sociedad. Los docentes en este nivel suelen ser más especializados.

La educación secundaria ha venido mostrando mejoras sustanciales aunque a un nivel inferior si lo comparamos con el nivel educativo de primaria. Según la Cepal, desde el 2008 hasta el 2012, el promedio general de matrícula en secundaria fue de un 73%. Es evidente el crecimiento de la tasa de matrícula del alumnado en la mayoría de los países de la región, si la comparamos con el 34% de la década del 1990. Los países con mayor igualdad

de matrícula por estrato social son: Brasil y Chile (véase tabla 2.4). Los países con mayor desigualdad de matrícula por estrato social son Venezuela y Guatemala. Por desgracia, a partir del inicio de la adolescencia, el proceso de deserción se acentúa gradualmente y, en adición, la mejora del índice de matriculación no siempre ha ido acompañada de aumento de la calidad educativa (Levy y Schady, 2013).

Tabla 2.4. Tasa neta de matrícula en secundaria por estrato social, en países de Latinoamérica y el Caribe

Países	Bajo	Medio	Alto	M	DE
Argentina	61.00	83.27	91.27	78.51	15.69
Bolivia	59.89	78.74	83.42	74.02	12.46
Brasil	71.41	80.2	80.54	77.38	5.18
Chile	74.91	80.76	85.63	80.43	5.37
Ecuador	57.18	82.22	91.48	76.96	17.74
Guatemala	31.14	74.26	91.76	65.72	31.20
Honduras	28.51	64.51	74.31	55.78	24.12
Panamá	46.49	75.5	87.34	69.78	21.02
Paraguay	51.81	76.33	78.27	68.80	14.75
Perú	62.89	82.92	91.67	79.16	14.75
Rep. Dominicana	41.76	64.55	79.16	61.82	18.85
Uruguay	51.97	74.98	92.68	73.21	20.41
Venezuela	28.83	82.39	91.82	67.68	33.97

Fuentes: IIPE - UNESCO/OEI, 2011.

2.1.3. Resultados de las evaluaciones internacionales

Los resultados de las distintas evaluaciones internacionales (PISA, PIRLS y TIMMS, SERCE, TERCE) han puesto de manifiesto el bajo desempeño académico de los alumnos de los países de América Latina. Esto quiere decir que los alumnos no están aprendiendo lo que se pretende enseñar y lo que necesitan aprender.

A partir de la década del noventa y hasta la fecha, se han desarrollado varios estudios comparativos regionales con la finalidad de medir el rendimiento académico de los alumnos en las áreas de Matemáticas, Lectura y Ciencias. Uno de ellos fue el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo del 1997. Este estudio fue coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (Llece) bajo el auspicio de UNESCO/OREALC.

En el PERCE participaron los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Honduras, México, Paragua, Perú, República Dominicana y Venezuela. La muestra fue de 54 417 alumnos en Matemáticas, y 54 595 alumnos en Lengua Española. En esta evaluación los resultados no fueron muy halagadores en la mayoría de los países. Tanto en Matemáticas como en Lengua Española, los resultados de los países no

presentaban diferencias significativas, a excepción de Cuba que obtuvo el mayor rendimiento promedio.

Posteriormente, se realizó el SERCE en el año 2006. Este estudio tuvo un impacto significativo en la opinión pública que movilizó a la sociedad civil y a los tomadores de decisiones para la mejora de los sistemas educativos de cada país. En él se evidenciaron avances en algunos países de la región, pero a la vez se mostraban diferencias significativas en cada país, por cuestión de sexo y clases sociales.

En esta evaluación se recogió información de casi 200 mil alumnos de 3.^{er} y 6.º grado de educación primaria, en nueve aulas y más de tres mil escuelas de dieciséis países, durante el año 2006. Los países participantes fueron: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, además del Estado mexicano de Nuevo León.

Las puntuaciones de las pruebas se ofrecieron tomando como base una escala de 500 puntos (escala arbitraria) y con una desviación estándar de 100. Los resultados de las puntuaciones de Matemáticas de los alumnos de 3.^{er} grado de primaria mostraron una importante diversidad respecto a la calidad de los aprendizajes de los alumnos de la región. En efecto, existe una diferencia mayor que 250 puntos entre las naciones que se encuentran en el extremo superior y el extremo inferior de rendimiento, lo que equivale a más de 2,5 desviaciones estándar (UNESCO/OREALC, 2008).

El país que obtuvo mejores resultados en 3.^{er} grado de primaria, tanto en el área de Matemáticas como en Lectura ha sido Cuba, con un promedio muy superior al de la mayoría de los países de la región (véase tabla 2.5). Los países con más bajo rendimiento, tanto en Matemáticas como en Lectura en el mismo grado fueron: Guatemala, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y, por último, República Dominicana.

Tabla 2.5. Países agrupados por tipo de media a partir de los resultados de la prueba SERCE de tercero de primaria en Matemáticas y Lectura

Diferencia respecto a la media regional	Matemáticas	Lectura
Mayor que la media a más de una desviación estándar	Cuba	Cuba
Mayor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Chile, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León	Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León
Igual a la media regional	Argentina, Brasil y Colombia	Brasil y El Salvador
Menor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Guatemala, Ecuador, El Salvador, Nicaragua, Panamá, Paragua, Perú y República Dominicana	Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana

Fuente: Elaboración propia a partir de la UNESCO/OREALC (2008).

Los resultados de los alumnos de 6.º grado presentan bastante similitud con los alumnos del 3.º grado. Los alumnos de Cuba obtuvieron los mejores resultados en las pruebas de Matemáticas y Ciencias, sin embargo, tuvieron un ligero descenso en la prueba de Lectura (véase tabla 2.6). Los países con más bajo rendimiento en prácticamente todas las áreas fueron: Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana.

Tabla 2.6. Países agrupados por tipo de media a partir de los resultados de la prueba SERCE de sexto de primaria en Matemáticas, Lectura y Ciencias

Diferencia respecto a la media regional	Matemáticas	Lectura	Ciencias
Mayor que la media a más de una desviación estándar	Cuba		Cuba
Mayor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Argentina, Chile, Costa Rica, México, Uruguay y Nuevo León	Costa Rica, Cuba, Brasil, Chile, Colombia, México, Uruguay y Nuevo León	Uruguay y Nuevo León
Igual a la media regional	Brasil, Colombia y Perú	Argentina	Colombia
Menor que la media a menos de una desviación estándar de distancia	Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana	Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana	Argentina, El Salvador, Panamá, Paraguay, Perú y República Dominicana

Fuente: Elaboración propia a partir de la UNESCO/OREALC (2008).

El último estudio comparativo de grandes dimensiones llevado a cabo exclusivamente en la región fue el TERCE, publicado en el 2014 por UNESCO/OREALC. Al igual que las anteriores se evalúan las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias, en tercer y sexto grado de primaria. En esta ocasión participaron 15 países: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, más el Estado mexicano de Nuevo León. La muestra total asciende a 3200 escuelas, y más de 134 000 alumnos participaron en este estudio. De cada país participaron unas 250 escuelas y 9000 estudiantes.

A través de una visión general, podemos afirmar que el puntaje promedio regional mejoró significativamente desde el SERCE en todos los grados y áreas evaluados. Esto, sin lugar a dudas, representa una buena noticia, incluso para aquellos países como República Dominicana que consecutivamente han quedado en los últimos lugares, no obstante, ha sido uno de los países con mayor avance si se compara con rendimientos previos. La mayor diferencia de puntuaciones de medias entre SERCE y TERCE es mayor en Matemáticas de tercer grado. Solo cuatro países tuvieron un rendimiento menor en TERCE en algunas pruebas (UNESCO/OREALC, 2014).

Los resultados de las pruebas PERCE, SERCE y TERCE ponen de manifiesto la importancia de los esfuerzos y prioridades de los gobiernos para la calidad de la educación. Políticas claras y sostenibles con el apoyo de la sociedad impactan de manera significativa en los sistemas educativos. Por ejemplo, Cuba ha sido el país que ha invertido mayor porcentaje de su PIB en la educación, y sus resultados académicos han sido sobresalientes. En contraste, Guatemala, República Dominicana y Perú son países que tradicionalmente han invertido menos en educación y los resultados académicos de los alumnos han sido los más bajos.

Otro estudio evaluativo pero de mayor envergadura ha sido el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) del 2012. En esta evaluación participaron ocho países de América Latina (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay). En total participaron 57 países, la mayoría miembros de la OCDE. Si bien la prueba PISA no se llevó a cabo todos los países de América Latina y el Caribe, sus resultados arrojan información de gran valor. La prueba PISA —al igual que PERCE, SERCE y TERCE— es estandarizada a escala internacional, pero aplicada a jóvenes de 15 años. Estas pruebas pretenden medir las capacidades de los jóvenes en Matemáticas, Lectura y Ciencias.

Los resultados de las pruebas en los países de América Latina no fueron nada halagadores. Estos países prácticamente quedaron en cuartil inferior en las tres áreas de conocimiento (OECD, 2013). El rendimiento promedio quedó por debajo del promedio general de los países miembros de la OCDE (494 puntos en Matemáticas, y 496 puntos en Lectura) en una escala de 0 a 1.000 (véase tabla 2.7). Esto representa una evidencia más de las voces de alarma con respecto al bajo desempeño que están teniendo nuestros alumnos a pesar de los logros económicos (Hanushek y Woessmann, 2012).

Tabla 2.7. Promedio de resultados de la prueba PISA 2012 de Matemáticas y Lectura para América Latina

	Matemáticas		Lectura	
	Media	DE	Media	DE
Chile	423	-3.1	441	-2.9
México	413	-1.4	424	-1.5
Uruguay	409	-2.8	411	-3.2
Costa Rica	407	-3	441	-3.5
Brasil	391	-2.1	396	-3.7
Argentina	388	-3.5	410	-2.1
Colombia	376	-2.9	403	-3.4
Perú	368	-3.7	384	-4.3

Fuente: PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do, 2014.

2.1.4. Retos educativos

Anteriormente hemos abordado de manera general algunas de los principales problemas de los sistemas educativos de la mayoría de los países de la región de Latinoamérica. Resulta evidente que los sistemas educativos de la región trabajan con realidades muy heterogéneas en una gran variedad de aspectos. En este apartado profundizaremos en otros retos, algunos visibles en las agendas públicas (analfabetismo y la infraestructura) y otros no tan visibles, como es la brecha digital entre clases sociales.

2.1.3.1. Analfabetismo

A pesar de los significativos avances respecto a la universalización de la educación y la inclusión de los sectores excluidos del sistema escolar, América Latina sigue presentando una serie de retos de gran relevancia. Uno de ellos es el analfabetismo. Varios países de América Latina siguen arrastrando porcentajes elevados de analfabetismo que afectan de manera significativa las posibilidades de desarrollo humano y social de las personas. El analfabetismo representa incluso un factor que promueve la exclusión y la violencia. Por ello es estrecha la coincidencia entre las poblaciones más pobres y aquellas con mayores índices de analfabetismo y sin instrucción suficiente.

Tabla 2.8. Tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más, según sexo

Países	Masculino	Femenino	<i>M</i>	<i>DT</i>
Argentina	0.9	1.07	0,99	0.1
Bolivia	3.4	11.92	7,77	6.0
Brasil	8.83	8.37	8,59	0.3
Costa Rica	0	0	0.00	0.0
Chile	3.1	3.47	3,30	0.3
Cuba	0	0	0.00	0.0
Ecuador	6.95	9.78	8,41	2.0
Guatemala	16.18	29.54	23,24	9.4
Honduras	14.3	14.95	14,64	0.5
México	6.27	8.7	0.00	1.7
República Dominicana	9.96	9.49	9,72	0.3
Panamá	0	0	0,00	0.0
Paraguay	4.63	6.18	5,42	1.1
Perú	7.37	18.61	13,53	7.9
Uruguay	2.08	1.38	1,71	0.5
Venezuela	4.02	4.36	4,2	0.2

Fuente: IIPE - UNESCO/OEI (2011).

Precisamente aquellos países con mayor tasa de analfabetismo (véase tabla 2.8) también presentan importantes diferencias de analfabetismo por razón de sexo. Por ejemplo, Guatemala tiene una media general de 23.24% de analfabetismo, pero al analizar los

porcentajes por sexo, vemos que el 29.54% son de sexo femenino, y un 16.18% de sexo masculino. En Honduras con una media general de 14.64%, las tasas por sexo son más homogéneas. Pero en Perú —tercer país con mayor tasa de analfabetismo (13.53%)— la tasa de analfabetismo por sexo muestra una tendencia desfavorable para el sexo femenino (18.61%). En países como República Dominicana (9.72%), Uruguay (0.5%) y Brasil (0.3%), la tasa de analfabetismo es mayor en el sexo masculino.

2.1.3.2. Brecha digital

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han adquirido durante las últimas décadas un lugar predominante en el desarrollo social y económico de las naciones, no obstante, el aprovechamiento de estos recursos en América Latina presenta un grave rezago respecto a los países más desarrollados. De hecho, en cada país existen profundas desigualdades en el acceso a las TIC en los hogares, sobre todo, en aquellos ubicados en contextos de pobreza (Sunkel, 2006).

Desde principios del 2000 los países de América Latina y el Caribe se han reunido con el propósito de aunar esfuerzos para la incorporación de las TIC en el desarrollo socioeconómico, político y educativo. El primer encuentro fue celebrado en el 2000, en Brasil, con la Declaración de Florianópolis; en enero de 2013 en la República Dominicana, con la Declaración de Bávaro; en el 2005 se aprueba el Compromiso de Río de Janeiro y el Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información de América Latina y del Caribe (eLAC2007) en Brasil; en el 2008, el Compromiso de San Salvador y el Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información de América Latina y el Caribe (eLAC2010), aprobado en San Salvador; en el 2010, la Declaración de Lima y el Plan de Acción sobre la Sociedad de la Información y del Conocimiento de América Latina y el Caribe (eLAC2015), aprobado en Lima.

En la región, la brecha digital constituye una fuerte evidencia de las desigualdades y discriminación de los sistemas educativos por razón de ubicación de la escuela y estrato social. Es muy común encontrarse con escuelas con mayor cantidad de recursos tecnológicos en las grandes ciudades, y escuelas sin ningún tipo de equipamiento en los entornos rurales y de pobreza. La presencia de dominios tan disímiles de los recursos informáticos ha dado lugar al nacimiento del concepto de “analfabetismo digital”, que se refiere a la carencia de competencias en el uso y apropiación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, tanto en los docentes como en los alumnos (Sunkel, 2006). Según Llece (2008) solo el 37% de las escuelas de la región cuentan con laboratorio de computadoras y, en adición, solo el 16% de los laboratorios están disponibles para uso de los alumnos.

En un estudio desarrollado por Siteal (2012) con 13 países de Latinoamérica se encontró que solo el 18% de la población tiene acceso a internet, o sea, 8 de cada 10 no cuentan con este recurso. Las diferencias se agudizan al tomar en cuenta el estrato social. Por

ejemplo, solo el 5% de la población más pobre de América Latina cuenta con acceso a internet en su hogar, mientras que entre la población con mejores ingresos acceden entre el 17% y el 73%.

2.1.3.3. Infraestructura escolar

El reanálisis de los datos de la prueba SERCE ejecutado por Duarte, Gargiulo, y Moreno (2011) revela que las condiciones de infraestructura educativas y de acceso a los servicios básicos (electricidad, agua, alcantarillado y teléfono) de las escuelas de la región presentan una alta brecha entre países y entre escuelas privadas urbanas, públicas urbanas y públicas rurales de cada país.

Si bien se han efectuado cuantiosas inversiones durante la última década en la construcción de nuevas escuelas, es necesario la readecuación de las infraestructuras ya existentes y, sobre todo, mejorar el acceso a servicios básicos como agua, electricidad, telecomunicaciones y alcantarillado (Martínez-Cervantes, Soto-Mendivil, Silva-Salazar y Velasco-Arellanes, 2013; Näslund-Hadley, Meza, Arcia, Rápalo y Rondón, 2012). Por lo general, las escuelas ubicadas en zonas rurales y las ubicadas en zonas de mayor pobreza presentan graves deficiencias en cuanto a infraestructura, equipamiento y servicios básicos (Murillo y Román, 2011). En América Latina y el Caribe más de la mitad de escuelas son rurales, aunque las urbanas son las que albergan mayor cantidad de alumnos. Las escuelas urbanas acogen un promedio general de 200 a 400 alumnos, mientras que las rurales acogen un promedio general 100 alumnos (Conde González, 2014; Valdés et al., 2008).

El acceso al agua potable y la disponibilidad de baños suficientes son condiciones básicas de la infraestructura de las escuelas. No obstante, solo dos tercios de las escuelas en la región tienen baños suficientes (Valdés et al., 2008). Las dificultades se acrecientan en los grupos menos favorecidos. Por ejemplo, casi la mitad de los niños indígenas de zonas urbanas (un 45,5%) no tienen acceso al agua potable, frente a un 25% de los niños no indígenas; en áreas rurales (Cepal, 2012).

Otra parte de la infraestructura que está muy relacionada con el rendimiento académico, según el estudio SERCE, son las bibliotecas. En este estudio se pudo identificar que en América Latina y el Caribe, solo la mitad de los centros educativos tienen bibliotecas escolares y muchas de estas bibliotecas no cuentan con suficientes recursos bibliográficos de calidad. El promedio de volúmenes en las bibliotecas de la región es de 851 por escuela. Por supuesto que existen diferencias entre países, por ejemplo, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana menos del 50% tienen escuelas con biblioteca; pero en el caso de Argentina, Cuba, Chile, Guatemala y Uruguay, más del 60% de las escuelas tienen bibliotecas.

2.1.5. La educación en la República Dominicana

Según la Constitución de la República Dominicana, el Estado es el garante de una educación pública y gratuita, y se establece la obligatoriedad de la educación en los niveles de inicial, primaria y secundaria. También plantea que la familia es la principal responsable de la educación de sus integrantes. En el último censo hecho por la Oficina Nacional de Estadística (ONE), la población total para el año 2010 era de 9 445 281 personas. Los datos aportados por la ONE sobre el sistema educativo dominicano indican que para el año 2013, el sistema educativo contaba con 2 727 368 alumnos. Si bien en la actualidad existe una fuerte inversión para la construcción de nuevas escuelas, el sector público acoge el 75% de los alumnos, el 25% restante acude a centros educativos del sector privado.

El sistema educativo dominicano ha invertido grandes esfuerzos para mejorar la calidad de la educación. A inicios de la década de los noventa es cuando el sistema establece metas que hoy en día permanecen vigentes. Con la promulgación de la Ley General de Educación 66-97, la educación en la República Dominicana ha tenido como meta la formación integral del ciudadano, de acuerdo con las exigencias tanto nacionales como internacionales. Fruto de dichos esfuerzos se ha producido una gran cantidad de documentos, tales como: leyes, reglamentos, ordenanzas, diagnósticos, currículos curriculares, programas de certificación docente...

A pesar de haberse establecido en la Ley General de Educación 66-97 un gasto anual en educación como mínimo de un 16% del gasto público total o un cuatro por ciento del PIB, se tardó aproximadamente 17 años en hacerse realidad. De hecho, durante la década de los noventa, el gasto público en educación equivalía al 1.84% del PIB. En la primera década del siglo XXI ascendió a 2.41% del PIB, y desde el 2013 en adelante, el gasto en educación ha estado por encima del 4% del PIB.

El gasto público anual en educación debe alcanzar en un período de dos años, a partir de la promulgación de esta ley, un mínimo de un dieciséis por ciento (16%) del gasto público total o un cuatro por ciento (4%) del producto bruto interno (PBI) estimado para el año corriente. Se escoge el que fuere mayor de los dos, a partir del término de dicho período, y esos valores deberán ser ajustados anualmente en una proporción no menor a la tasa anual de inflación, sin menoscabo de los incrementos.

A pesar de todo esto, el rendimiento de los alumnos, al menos en las asignaturas de Lengua Española, Matemáticas y Ciencias, no cumple con las expectativas. En los resultados de las pruebas comparativas regionales (SERCE y TERCE) la República Dominicana ha quedado en el último lugar entre los países de la región.

Si observamos la legislación educativa dominicana, podemos notar que el sistema educativo se sustenta en leyes vanguardistas y acordes con los valores universales. De hecho, la República Dominicana es signataria de los principales acuerdos supranacionales,

por ejemplo, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EpT) en Jomtien, 1990; Foro Mundial de Educación de Dakar, 2000; Objetivo de Desarrollo del Milenio, 2000; Metas Educativas 2021, entre otros. De igual manera, se ha avanzado considerablemente en temas como la universalización de la educación obligatoria, certificación docente, construcción de escuelas, aumento del gasto en educación, incremento del horario lectivo y almuerzo escolar, entre otros.

2.1.5.1. Principios y fines de la educación dominicana

La educación en la República Dominicana se sustenta en una serie de principios que expresan que la educación es un derecho permanente e irrenunciable del ser humano. Esta educación debe responder a las necesidades individuales (aptitudes, vocación y aspiraciones) de los alumnos, excluyendo cualquier tipo de discriminación y debe estar caracterizada por los valores de la humanidad y la cultura dominicana.

Según la Ley de Educación 66-97 en su art. 5, la educación dominicana tiene como principios:

- a. Formar personas, hombres y mujeres, libres, críticos y creativos, capaces de participar y constituir una sociedad libre, democrática y participativa, justa y solidaria; aptos para cuestionarla en forma permanente; que combinen el trabajo productivo, el servicio comunitario y la formación humanística, científica y tecnológica con el disfrute del acervo cultural de la humanidad, para contribuir al desarrollo nacional y a su propio desarrollo;
- b. Formar ciudadanos amantes de su familia y de su patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades, con un profundo sentido de responsabilidad y de respeto a la dignidad humana;
- c. Educar para el conocimiento de la dignidad y la igualdad de derechos entre hombres y mujeres;
- d. Crear y fortalecer una conciencia de identidad de valoración e integración nacional, en un marco de convivencia internacional, enaltecendo los derechos humanos y las libertades fundamentales, procurando la paz universal con base en el reconocimiento y respeto de los derechos de las naciones;
- e. Formar para la comprensión, asimilación y desarrollo de los valores humanos y trascendentes: intelectuales, morales, éticos, estéticos y religiosos;
- f. Formar recursos humanos calificados para estimular el desarrollo de la capacidad productiva nacional basada en la eficiencia y en la justicia social.

2.1.5.2. Estructura del sistema educativo dominicano

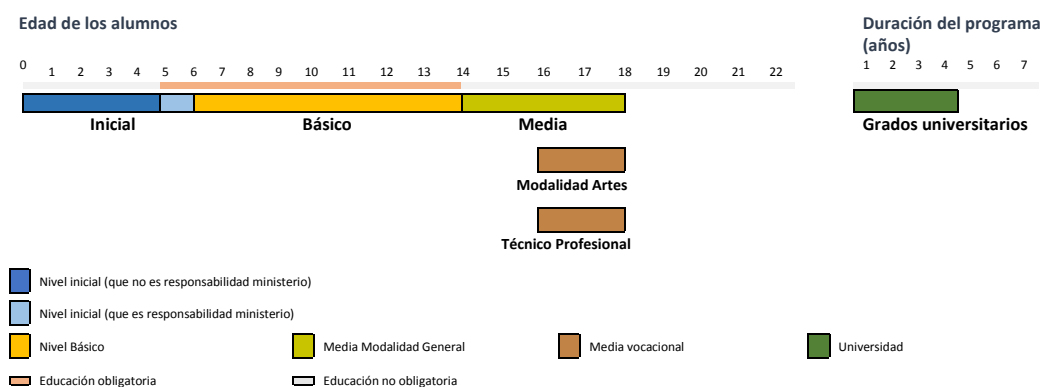
El sistema educativo comprende fundamentalmente dos tipos de educación: formal y no formal. La educación formal abarca desde la educación preuniversitaria (de inicial a secundaria) hasta la universitaria, y se guía por un currículo oficial. La educación no formal persigue los mismos objetivos de la educación formal, solo que existe mayor flexibilidad en el calendario, horario y duración de los niveles y ciclos de la educación, así como una mayor diversidad de medios para el aprendizaje.

Antes de describir la estructura del sistema educativo dominicano, es conveniente precisar que en la actualidad el sistema esté incorporando paulatinamente una nueva estructura que describiremos más adelante. Al momento de efectuar el levantamiento de los datos de este trabajo de investigación, la estructura del sistema era la que hoy consideramos como la antigua estructura.

Antigua estructura del sistema educativo dominicano

Si bien la estructura académica del sistema educativo ha experimentado cambios, todavía se sigue organizando en función de niveles, ciclos, grados y modalidades. La anterior estructura estaba comprendida por los siguientes niveles: inicial, básico, medio y superior (véase figura 2.4). Estos a su vez estaban conformados por ciclos. Los ciclos son el conjunto de cursos o grados que componen cada nivel educativo. Finalmente, la modalidad se refiere a la educación diferenciada y especializada en los dos últimos años de secundaria.

Figura 2.4. Antigua estructura del sistema educativo dominicano



Al primer nivel se le denominaba nivel inicial. Este nivel, de carácter gratuito, abarcaba desde los primeros meses de vida hasta los seis años. El último grado o curso era obligatorio e iniciaba a los cinco años.

Al segundo nivel se le denominaba nivel básico, y abarcaba desde los seis años hasta los 14, con una duración de ocho años. Estaba dividido en dos ciclos, cada uno de cuatro años, el primer ciclo de 1.º a 4.º grado de básica, y el segundo, de quinto a octavo grado de básica. Este nivel también era de carácter gratuito y con él finalizaba la educación

obligatoria. Durante un tiempo prolongado, distintas instituciones del Estado exigían certificado de octavo grado de básica como requisito para el acceso a determinados servicios y derechos. Cada ciclo contiene funciones específicas definidas tanto en la Ley General de Educación 66-97 como en el currículo y distintos documentos oficiales. Los alumnos de octavo de básica son promovidos al siguiente nivel cuando obtienen las calificaciones suficientes en las pruebas nacionales. Estas pruebas que abarcan las asignaturas de Lengua Española, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza.

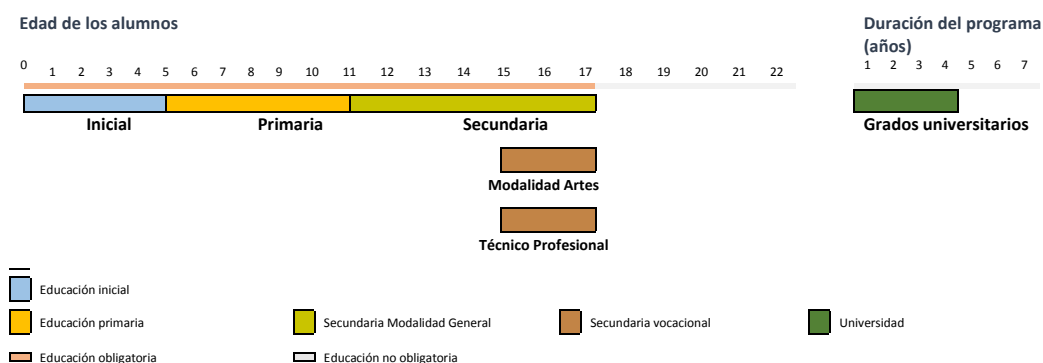
La estructura preuniversitaria del sistema finalizaba con un período de cuatro años de formación, denominado nivel medio. Este nivel estaba dividido en dos ciclos de dos años cada uno. La finalidad de este nivel es ofrecer una formación general y vocacional, para insertarse al mundo laboral o a estudios posteriores. En el segundo ciclo se desarrolla una formación más especializada, dividida en tres modalidades: general, técnico profesional y en artes.

El último nivel es el superior. Este no es ni obligatorio ni gratuito aunque la universidad con mayor cantidad de matrícula –Universidad Autónoma de Santo Domingo– es gratuita y del Estado. Los años varían en función de las carreras. Para acceder al nivel superior es necesario haber aprobado la educación media. Por lo general, las universidades aplican pruebas antes del ingreso, pero estas pruebas son diagnósticas. No tienen carácter de promoción. El Estado no regula la cantidad de matrícula por carreras.

Nueva estructura sistema educativo dominicano

En 2013 el Consejo Nacional de Educación (CNE) aprobó la modificación de la estructura del sistema educativo dominicano. Esta se sigue organizando en niveles, ciclos, grados, modalidades. Los niveles cambian de nombre y pasan a denominarse inicial, primario, secundario y universitario (véase figura 2.5). Cada nivel de la parte preuniversitaria tiene una duración de seis años, divididos en dos ciclos de tres años.

Figura 2.5. Nueva estructura sistema educativo dominicano



A raíz de la reforma constitucional del 2010, la educación obligatoria se extiende a todos los niveles de sistema educativo en la parte preuniversitaria. Aunque se extiende la obligatoriedad del nivel inicial, el Estado no tiene la capacidad para absorber toda la matrícula de este, por lo que su puesta en ejecución total dependerá de leyes y estrategias políticas.

El nivel inicial es el primero. Es gratuito y obligatorio y, al igual que todos los demás niveles, consta de dos ciclos. El primer ciclo abarca desde el nacimiento hasta los tres años. Este ciclo se subdivide a su vez en maternal (desde los 45 días hasta los 12 meses), infantes (desde un año hasta los dos) y párvulo (desde los dos años hasta los tres). El segundo ciclo abarca desde los tres a los seis años. Está compuesto por prekínder (desde los tres años hasta los cuatro), kínder (desde los cuatro años hasta los cinco) y preprimario (desde los cinco años hasta los seis).

El siguiente nivel se denomina primario. Es de carácter obligatorio y gratuito. Abarca desde los seis años hasta los 12. El primer ciclo de este nivel está compuesto por los grados primero, segundo y tercero. El segundo ciclo está compuesto por cuarto, quinto y sexto grado. Este nivel corresponde a la etapa de desarrollo denominada operaciones concretas.

El último nivel de la educación preuniversitaria es el de secundaria. Es de carácter obligatorio y gratuito. Abarca desde los 12 años hasta los 18. El primer ciclo de este nivel está compuesto por los grados: primero, segundo y tercero. El segundo ciclo está compuesto por cuarto, quinto y sexto grado. En el nivel secundario se agrupa la población que se caracteriza por estar en la etapa de desarrollo de operaciones formales.

2.2. ESTUDIOS SOBRE EFICACIA ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

En este apartado abordaremos la evolución de los estudios sobre eficacia escolar en sus diferentes ramas y principales hallazgos en la región latinoamericana. Existe un creciente interés por la búsqueda de soluciones educativas a través de las conclusiones que han proporcionado estos tipos de estudios.

Gran parte de las investigaciones en América Latina durante la década de los setenta estuvieron influidas por el Informe Coleman del 1966 y por el estudio de Bourdieu y Passeron (1964). El fracaso escolar era atribuido básicamente a la realidad social de los alumnos, por lo que la escuela era considerada como espacio de reproducción de desigualdades sociales. Estas conclusiones partían de estudios que no consideraban la escuela como unidad de análisis, por lo que el análisis interior de la escuela y de las aulas era prácticamente inexistente (Martinic y Pardo, 2003).

Si bien es cierto que la mayoría de las investigaciones en la región latinoamericana no corresponden a los estudios ortodoxos de Eficacia escolar, estas han ofrecido información

de gran valor para la toma de decisiones y para la misma comunidad de investigadores, y aportan nuevos elementos de análisis. No obstante, varios autores sugieren que se debe incrementar el número de investigaciones con mayor grado de calidad a través de enfoques metodológicos que permitan identificar el tipo de relación entre los factores, y medir la magnitud de dichos efectos. Pero, sobre todo, estudios sistemáticos que se adentren en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martinic y Pardo, 2003; Murillo, 2011; Reynolds et al., 2011), de manera que aporten una mejor comprensión de los factores que influyen en el aprendizaje del alumnado, independientemente de su origen social.

Desde hace décadas existe una gran tradición de estudios de eficacia escolar en países anglosajones, y las investigaciones de este movimiento se han traducido en informaciones de gran valor que han sido puestas en práctica por los gobiernos. De hecho, algunos autores consideran que este movimiento ha sido el que más ha influido en la toma de decisiones en todos los niveles: aula, escuela o sistema educativo (López Cobo y González Brito, 2012; Murillo, 2006). Sus resultados por lo general han sido exportados incluso a la región latinoamericana, pero la aplicación acrítica de las conclusiones de estos estudios provenientes de contextos diferentes ha provocado amplios debates en la región. Si echamos un vistazo a los estudios clásicos de eficacia escolar, notaremos que no se aborda la región latinoamericana (Clark, Lotto y Astuto, 1984; Purkey y Smith, 1983; Sammons et al., 1997; Scheerens y Bosker, 1997).

Actualmente el número de investigaciones sobre eficacia escolar y el desarrollo de programas de mejora de la escuela crece de manera sostenible en la región Latinoamericana y del Caribe.

2.2.1. Estudios sobre eficacia escolar

Los primeros estudios en América Latina sobre eficacia escolar datan de mediados de los años setenta (López Cobo y González Brito, 2012; Murillo, 2007). Entre las primeras investigaciones podemos mencionar la del Instituto de Investigaciones Socioeconómicas de la Universidad Católica Boliviana, a partir de los datos recogidos por el Programa de Estudios Conjuntos de Integración Económica Latinoamericana (Morales, 1977; Virreira, 1979), el trabajo de (Muñoz y Rodríguez, 1976) en México, y el estudio de (Barroso, Mello y Faria, 1978), en Brasil.

Posteriormente se desarrollaron estudios influidos por la tradición del Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar, y, por otro lado, por la influencia de los “Estudios de Productividad Escolar”. Según Murillo (2007), este último enfoque es el responsable de las largas críticas vertidas contra el movimiento de eficacia escolar, debido a su naturaleza reduccionista y sesgo político. Se destaca que a partir de la aplicación de los modelos multiniveles a los estudios de eficacia escolar se incrementan de manera considerable los

niveles de calidad de los resultados. Tenemos como ejemplo los estudios de México de Backhoff y otros (2007), el de Brasil de Franco y otros (2007), entre otros.

En múltiples ocasiones los estudios de eficacia escolar de América Latina se han descrito como estudios “aplicados”. Esto se debe básicamente a que la gran mayoría de los investigadores se han centrado en determinar los factores asociados a la eficacia y cuantificar su aportación, dejando a un lado la estimación de la magnitud y propiedades científicas de los efectos escolares, otro objetivo fundamental del Movimiento de Eficacia Escolar (Murillo, 2003b).

De los estudios aplicados podemos comenzar mencionando el de Schiefelbein (1985), en el que se identifican variables de la escuela que influyen en el rendimiento del alumnado: tamaño de la escuela, cobertura, duración del año escolar y disponibilidad de textos.

En la década de los noventa, algunos trabajos sobre eficacia escolar coincidieron en la cultura y gestión escolar como factores claves. Los factores asociados en el nivel de escuela son: nivel socioeconómico de la escuela, recursos de capital, gasto educativo privado y PIB jurisdiccional. En el nivel del alumno: nivel socioeconómico y cultural de las familias y el entorno de los cuales provienen los alumnos.

En una revisión del estado del arte de las investigaciones sobre eficacia escolar en Iberoamérica, presentada por Martinic y Pardo (2003), estos planteaban algunas limitaciones de los trabajos desarrollados hasta la fecha. Comentaban acerca de la gran cantidad de estudios sobre eficacia escolar que reducían el significado de logro académico al cumplimiento de objetivos, tales como las notas promedio, sobre todo, de las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española, dejando de lado el aspecto no cognitivo o socioafectivo, como también se le conoce. Igualmente, las debilidades metodológicas – en su mayoría eran estudios descriptivos– impedían que los resultados fueran concluyentes, debido a la naturaleza amplia y general de las dimensiones encontradas. En conclusión, no lograban establecer el tipo de relación entre los factores de eficacia escolar ni la magnitud de cada uno de ellos.

A finales de la década de los noventa, se comienzan a desarrollar estudios de eficacia escolar partiendo de dos líneas: la primera tiene que ver con estudios diseñados específicamente para conocer los factores de Eficacia escolar (Murillo, 2007); y la segunda, con estudios que explotaban datos recogidos en otros estudios, como son las evaluaciones nacionales de los países y los estudios comparativos regionales tales como PISA, SERCE y TERCE, entre otros (Bos, Ganimian y Vegas, 2014).

Entre los primeros países de América Latina con investigaciones sobre eficacia escolar se encuentra Bolivia. Las investigaciones de Morales (1977, 1979) demostraron que la escuela y su infraestructura contribuyen a la redistribución de oportunidades en la estructura social, sobre todo en las escuelas rurales, y que la proporción de alumnos por docente no influye en el rendimiento académico. Igualmente se pudo comprobar que

existe relación entre los niveles de nutrición de los escolares y el aprovechamiento en escuelas de primaria y su efecto en el atraso al ingresar al sistema educativo. Otro estudio de Comboni (1979) llegó a parecidas conclusiones al afirmar que el efecto de la escuela está condicionado a la mejora de las condiciones físicas de la escuela y la participación de la familia.

En Argentina podemos encontrar las investigaciones de Delprato (1999), Brandi et al. (2000) y, más recientemente, las de Iturre (2010) y Pascual, Cervini, Del Campo (2012). La investigación llevada a cabo por Iturre (2010) encontró que el efecto de la escuela sobre el aprendizaje de los alumnos es muy parecido al de otros estudios de los países desarrollados, que es de aproximadamente de 8% (Sammons, 2001). De esta manera contradecía a gran parte de los estudios desarrollados en la región de América Latina, cuyos resultados son notablemente superiores. Los resultados de la investigación de Pascual et al. (2012) indicaron que el 22% de la varianza del desempeño de los alumnos se debe a las diferencias entre los desempeños promedio de las aulas. También destacan la importancia de las didácticas claras de los docentes, así como también las relaciones interrogativas y la mayor asignación de tarea para la casa. La infraestructura y los recursos disponibles en el aula cumplen un papel importante en el rendimiento académico.

Colombia es uno de los países con mayor producción de investigaciones de eficacia escolar, sobre todo a finales de la década de los noventa. Entre los principales trabajos se encuentran los de Parra et al. (1992); Cano (1997); Cruz, Parra y Parra (1997); Piñeros y Pinzón (1998); Ávila (1999); Pardo (1999); Parra, Parra y Lozano (2006) y, más recientemente, Correa (2011) y (Rodríguez-Jiménez, 2012). Los resultados se pueden agrupar de dos maneras: la primera tiene que ver con la escuela (infraestructura, recursos, extensión jornada, características de los docentes, gestión y organización). La segunda se refiere al alumnado (tiempo de permanencia en la escuela, tiempo de desplazamiento casa-escuela, autopercepción, entorno sociocultural, asistencia a clases).

En la investigación de Correa (2011) se determinó que existen diferencias significativas entre el rendimiento de los alumnos, y estas se explican principalmente por factores que operan a través de diferencias entre escuelas y entre alumnos. El efecto de las variables asociadas al plantel sobre el rendimiento educativo es significativo. Pero además se estableció otra característica de la dinámica de la escuela: la fuerza de la relación entre el logro escolar y las características individuales y familiares varía positiva y significativamente entre los establecimientos. Es decir, existen diferencias notables entre los colegios con respecto a su capacidad de compensar desigualdades sociales. En adición, Rodríguez-Jiménez y Murillo (2012), en un análisis multinivel con información proveniente de SERCE, encontraron que la magnitud del efecto de la escuela ronda entre un 6% y un 23%, mayor para Lectura que para Matemáticas.

Las investigaciones sobre eficacia escolar en Brasil toman su mayor impulso a principios del 2000. Algunas de ellas han sido elaboradas a partir de informaciones obtenidas de evaluaciones nacionales y estudios comparativos internacionales. Entre los autores de estas investigaciones tenemos a Esposito, Davis y Nunes (2000); Soares, César y Mambrini (2001); Barbosa y otros (2001). Entre las investigaciones sobre factores asociados se encuentran las de Fletcher (1997) y Ferrão, Beltrão y Santos (2003). Entre los principales hallazgos de estas investigaciones se destacan la infraestructura curricular, calidad de los docentes y nivel de perfeccionamiento, planificación de clases, trabajo en equipo entre docentes, frecuencia de utilización de laboratorios, motivación docente y liderazgo del director.

En México, el interés por los estudios de eficacia escolar ha crecido de manera significativa a partir del final de la década de los noventa. Entre las investigaciones sobre eficacia escolar se encuentran la tesis doctoral de Ruiz (1999) y el trabajo de Lastra (2001). En la mayoría de las investigaciones sobre eficacia escolar en México se ha utilizado información de las evaluaciones nacionales y estudios comparativos. En este caso podemos destacar los trabajos de Muñoz-Izquierdo, Márquez, Sandoval-Hernández y Sánchez (2004); Carvallo (2005); Blanco (2008); Ruiz (2009); Sánchez (2009); Olivos (2011); Muñoz-Izquierdo (2013); Mendoza, Espinosa, Mercado (2014). Otros trabajos son los que tratan de factores escolares y el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, los trabajos de Carvallo (2006), Murillo y Román (2009). En México, los estudios sobre evaluación o análisis de programas de mejora fueron los de Guerrero (1996); Camarillo (2006). Y para finalizar, el estudio etnográfico sobre la escuela, de Pastrana (1997).

De los trabajos de investigación desarrollados en México, destacamos el de Blanco (2008) cuyos datos provienen de las pruebas nacionales de aprendizaje del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), de 6.º primaria, en el 2003-2004. Entre sus principales hallazgos plantea que la escuela eficaz no es suficiente para la superación de las desigualdades y que los recursos materiales, infraestructura de la escuela y los docentes con mayor experiencia influyen sobre el logro educativo.

En América Latina se destaca Chile como un país con gran tradición en el campo de la investigación sobre eficacia escolar y que ha tenido importantes aportes a la comunidad científica. Entre los trabajos que tratan sobre los factores de eficacia escolar se encuentran los de Himmel, Maltes y Majluf (1984; 1995); Zárate (1992) y Concha (1996) y el trabajo cualitativo de Bellei, Muñoz, Pérez y Raczyński (2004). Las investigaciones sobre factores escolares y el rendimiento del alumnado están los de López, Neumann y Assaél (1983); Filp y otros (1984); Rodríguez Pérez (1984); Arancibia y Álvarez (1991); Brevo y Villalón (2006) y Medina (2011). En cuanto a las investigaciones que tratan sobre evaluación o análisis de programas de mejora se encuentran los trabajos de Vaccaro y Fabiane (1994) y la tesis doctoral de Vásquez (2011). En general, los resultados de las investigaciones en este país presentaron los siguientes factores: fuerte liderazgo

(competente, orienta y expectativas positivas); docentes (capacitados, con expectativas positivas sobre los alumnos, clases atractivas, buena relación con los alumnos, uso eficaz del tiempo y uso de recursos para el aprendizaje y trabajo en equipo).

En la investigación desarrollada por Medina (2011) con los resultados de la prueba Simce de Lengua Española y Matemáticas de los años 2007 y 2008 queda demostrada la importancia de las acciones y características de la escuela en el logro académico. Lo más destacable de los resultados es la importancia que tienen las prácticas directivas y la poca importancia de los recursos con los que cuenta el establecimiento. Pareciera ser que lo importante no es tener recursos, sino de qué manera se gestionan estos.

También en Chile, la investigación de Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004) aporta nuevos hallazgos, al encontrar tres factores vinculados a la gestión del centro: el primero se refiere a la importancia que las escuelas eficaces le dan a la disciplina. El segundo factor tiene que ver con la fuerte atención a los estudiantes más rezagados, y el tercero, con las altas expectativas de los directores y profesores respecto al aprendizaje de sus alumnos.

Entre los estudios sobre eficacia escolar de mayor envergadura desarrollados en la región se encuentra la Investigación iberoamericana sobre Eficacia Escolar (IIEE). A este se le considera también el estudio metodológicamente más exigente y completo que se haya desarrollado hasta la fecha. En este trabajo se abordaron los efectos escolares y su magnitud, y se profundizó en las propiedades científicas: consistencia, eficacia diferencial, estabilidad y perdurabilidad desde cuatro niveles de análisis (país, escuela, aula, alumno), y se aborda tanto el rendimiento académico como el rendimiento socioafectivo (Murillo et al., 2007). A continuación enunciaremos los principales resultados de esta investigación.

Los resultados de la IIEE nos muestran que efectivamente las escuelas eficaces tienen una influencia de 18% a 14% en el logro académico de los alumnos, más para Matemáticas que para Lengua Española. Y si se descuenta la influencia del aula, la influencia baja en torno al 10% en ambas asignaturas. Estos resultados concuerdan con otros estudios de otras regiones, por ejemplo el de Sammons (2006) quien encontró que las escuelas representan alrededor del 5-18% de las diferencias de rendimiento entre los alumnos. Otros investigadores como (Fernández Aguerre, 2007) incrementan la aportación de la escuela en el aprendizaje de los alumnos (entre un 25% a 50%, aproximadamente). En Argentina, según Iturre (2010), el efecto de la escuela ronda en el 9,4%, y el efecto del aula ronda en 10,4%, con Lengua Española de primaria, y 14,8% en Matemáticas de secundaria. Resultados muy similares fueron obtenidos en Argentina por Cervini (2009), en el cual el efecto de la escuela ascendía a 18%, y el del aula era de 12.5%.

En cuanto a la influencia del país en el logro cognitivo, se determinó que las características del país influyen de manera significativa al menos en Matemáticas (15%). Por otro lado,

la influencia del país en el logro socioafectivo (comportamiento, convivencia social, satisfacción por la escuela) es escasa. La influencia aumenta en el autoconcepto (9.5%).

Respecto a la consistencia de los efectos escolares se distingue una moderada consistencia entre Matemáticas y Lengua Española que se acerca a una correlación de 0.5. O sea, un buen resultado en una asignatura no garantiza necesariamente que la escuela obtenga buen rendimiento en otras asignaturas y, mucho menos, en las variables socioafectivas. Igualmente se pudo comprobar que existe un fuerte efecto diferencial con relación al rendimiento de Matemáticas y Lengua Española, en función del rendimiento previo del alumno.

Con relación a los efectos de la escuela en el logro socioafectivo, por ejemplo, en el autoconcepto, convivencia social, satisfacción hacia la escuela y comportamiento, se comprobó que tiene baja incidencia. Por el contrario, los efectos del aula en el logro socioafectivo la convivencia social, satisfacción hacia la escuela, resultó ser más alto que el efecto de la escuela.

Este estudio concluye que las escuelas, las aulas y los países marcan diferencias y pueden tener repercusiones positivas en el logro cognitivo. Contrario a lo que comúnmente se ha pensado, el efecto en el logro socioafectivo por parte del país y la escuela no es relevante. En este último caso el aula tiene mucha mayor influencia.

No cabe duda de que incrementar la calidad de los sistemas educativos de la región representa un gran reto. Los estudios publicados hasta la fecha han contribuido a tener un mayor conocimiento de la realidad educativa local y regional. Poner en práctica políticas fundamentadas en estos estudios asegurará un mayor impacto en las aulas, que redundará en beneficio de todos los estudiantes, sobre todo, de aquellos que se encuentran en situación de mayor desventaja.

2.2.1.1. Estudios de eficacia escolar en República Dominicana

Uno de los primeros estudios desarrollados en la República Dominicana sobre factores asociados fue el de Piñeros y Scheerens (2000). En este se utilizaron los resultados de las pruebas nacionales de años anteriores e, igualmente, se diseñaron instrumentos para evaluar empíricamente diferentes aspectos de los centros educativos y de los alumnos. La muestra utilizada —luego de diferentes procesos de depuración— alcanzó la cifra de 30 000 alumnos y 789 directores. Con este investigación se incursiona en la República Dominicana en los estudios con modelos multinivel o modelos jerárquicos lineales, para los estudios de factores asociados. En el análisis se desarrollaron tres tipos de modelos: 1) efecto del centro educativo en el rendimiento académico; 2) efecto del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico; 3) efecto de las características del alumno sobre el rendimiento académico. Entre los principales resultados de este estudio se evidenció que las escuelas públicas tienen menor efecto sobre el rendimiento

académico (25% al 42%) que las del sector privado. También se evidenció que el nivel socioeconómico del alumno, visto individualmente, no parece tener efecto sobre su rendimiento. Con relación a la infraestructura, este estudio no mostró resultados consistentes, solamente la disponibilidad y estado de la biblioteca parecen tener efecto sobre el rendimiento. En cuanto al clima relacional entre docente y alumnos, tampoco se encontró relación entre ambas variables. De la misma manera, el liderazgo educacional no presenta relación significativa. Por el contrario, el tiempo dedicado a las actividades escolares y la participación de los padres de los alumnos parece incidir positivamente. Otra variable que parece incidir es el nivel de satisfacción de los alumnos con sus centros educativos.

En otro estudio publicado por Valverde et al. (2007), se afirma que si bien los programas de mejora no han tenido el éxito esperado, han podido comprobar que los alumnos aprenden en las escuelas dominicanas. El autor alerta sobre las grandes diferencias entre centros educativos por clases sociales y por localidad.

Posteriormente, Pelczar (2008), en su tesis doctoral, presenta un estudio sobre la confianza relacional entre los diferentes actores del proceso educativo y su efecto en el rendimiento académico. En este estudio se utilizan como evidencia de desempeño los resultados de las pruebas nacionales. Los resultados indican que la confianza profesor-director y la confianza entre maestros y padres están significativamente relacionadas con el incremento de los puntajes promedio de pruebas nacionales en secundaria. No obstante, en este estudio no se establece relación de causalidad.

Finalmente, en la República Dominicana se han desarrollado tres estudios sobre factores asociados, a partir de los resultados de la prueba SERCE y la prueba TERCE.

El primer estudio de factores asociados a partir de los resultados de SERCE utilizando el modelo multinivel fue llevado a cabo por Treviño et al., (2010). En este análisis se evidenció que la localidad de la escuela –urbana o rural– influye en el rendimiento de Lectura y Matemáticas de tercero de primaria. Por lo general, las escuelas urbanas obtienen mejores resultados. Los autores explican que esto se puede deber a las diferencias socioculturales. Otro factor asociado son los servicios básicos, pero solamente en sexto de primaria en la prueba de Lectura. La infraestructura es un factor asociado solamente en la asignatura de Matemáticas en tercero de primaria. Por otro lado, el clima escolar sí resultó ser un factor asociado. Nos llama la atención que la gestión escolar resultó no tener efecto sobre la gestión escolar.

El segundo análisis de factores asociados relevante para la República Dominicana fue elaborado a partir de los resultados de la prueba TERCE. En este análisis en la República Dominicana, los factores que mostraron efecto sobre el rendimiento de las distintas pruebas fueron la asistencia y puntualidad del docente, seguida de disponibilidad de cuaderno y disponibilidad de libros. Nos llama altamente la atención que ni la

infraestructura, localidad de la escuela (rural o urbana), ni el clima del aula, presentaron efecto sobre el rendimiento académico (UNESCO/OREALC, 2015).

El tercer estudio es el de Murillo y Martínez-Garrido (2016) efectuado a partir de los resultados de la prueba SERCE. En este análisis, los resultados reflejaron la existencia de seis factores de eficacia escolar para la República Dominicana: Sentido de comunidad, clima escolar y de aula, currículum, dirección escolar, participación de la comunidad escolar y recursos.

2.2.2. Factores asociados al rendimiento escolar en América Latina

Muchas de las investigaciones sobre factores asociados no provienen de estudios completos de Eficacia Escolar. Algunos de ellos proceden de otras líneas de investigación, tales como: eficacia docente, clima, recursos económicos, preescolarización, nutrición/desnutrición y educación bilingüe (Murillo, 2006). A continuación abordaremos los principales hallazgos partiendo de los temas antes mencionados.

2.2.2.1. Eficacia docente

Tomando en cuenta la estrecha relación que existe entre los conceptos calidad y eficacia docentes, podemos afirmar que la elaboración de una conceptualización de eficacia docente no es una tarea del todo sencilla y acabada. Si bien es cierto que existe eficacia docente cuando todos los alumnos—independientemente el contexto socioeconómico y cultural del que provengan— aprenden de manera integral en el aula competencias fundamentales para la vida y la promoción de su proceso educativo, a través de las estrategias y actividades de los docentes, los docentes no son ajenos a la gran variedad de factores que les rodean (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). Por ejemplo, Avalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor (2010) se refieren a la eficacia docente como la creencia de los docentes sobre su poder para producir resultados en los alumnos en función de sus propias acciones (componente interno) y según lo permita el ambiente sociocultural del alumno. Por esta razón, también coincidimos con Leu (2005), quien sugiere que este concepto sea definido localmente, en el ámbito de la escuela y de la comunidad.

Tradicionalmente se ha vinculado la eficacia del docente al salario e incentivos, condiciones laborales, formación continua y a las expectativas de los docentes sobre los alumnos (efecto Pigmalión). Pero al profundizar en este campo podemos notar que estos factores no siempre tienen una fuerte relación con la mejora del logro académico de los alumnos, y muchas veces provienen de estudios de tipo “caja negra”. En América Latina, por lo visto, las investigaciones sobre eficacia docente no son abundantes, pero las que se han llevado a cabo muestran hallazgos mucho más complejos y heterogéneos de lo que comúnmente se viene hablando en los espacios educativos. En una revisión de la

literatura hecha por Vegas y Petrow (2008) estos autores comentan que gran parte de las investigaciones sobre eficacia docente en la región tienen en común los siguientes factores asociados: políticas de formación para la mejora de habilidades y conocimientos de los docentes, salario atractivo, años de experiencia como docentes, condiciones de trabajo, vocación docente, evaluaciones e incentivos.

El abordaje del tema salarial y los hallazgos sobre su influencia en la satisfacción y el desempeño de los docentes han sido muy recurrentes en las investigaciones desarrolladas en la región (Bellei, 2001; Bellei, Elgueta y Milessi, 1997). Ha quedado de manifiesto que los salarios de los docentes de la región no son tan altos como los de otras profesiones, y en muchas ocasiones no se corresponden con la labor desempeñada (Avalos, et al., 2010, Liang y Roldán 2003, Moura y loschpe 2007), por lo que se deduce que una gran parte del profesorado no está motivado. El trabajo de Bruns y Luque (2015) menciona el salario como un factor motivacional, que si bien es cierto varía bastante en distintos países de la región, existen evidencias de la mejora de la práctica en aquellos países donde el salario motiva a los docentes. Igualmente Hernani-Limarino (2005) se refiere al salario y a los incentivos como elementos muy vinculados a la atracción de buenos candidatos a la carrera de Educación y su permanencia en esta, pero afirma que no existe una relación sistemática con el rendimiento académico del alumnado.

Una investigación llevada a cabo por Moriconi (2014), en Brasil, muestra que los docentes influyen en el rendimiento académico de los alumnos. La magnitud del efecto presenta una alta variación entre los docentes, que va desde un 9% hasta un 62%. Los factores más relacionados con el logro académico de los alumnos de estos docentes tenían que ver con la frecuencia de asignación de tareas para la casa y el uso de libros de texto.

En varias investigaciones basadas en las calificaciones de los profesores y los logros de los alumnos, las evidencias indican que la eficacia docente está relacionada con el conocimiento de la asignatura que los docentes imparten (Darling-Hammond y Bransford, 2005; Wilson y Ferrini-Mundy, 2001). Estos autores se refieren al conocimiento del contenido teórico de la asignatura como uno de los aspectos pedagógicos que tienen que ver con la forma de enseñar. También está relacionado con la adaptación del proceso de enseñanza a todos los niños, incluso a aquellos que presenten ciertas limitaciones físicas o cognitivas.

Al igual que el salario y los incentivos, existen otros aspectos vinculados a la eficacia docente que necesariamente no se presentan dentro del aula. Este es el caso de las evaluaciones y los apoyos que reciben los docentes para adecuar el proceso de enseñanza a las diversas alternativas pedagógicas (Esteve, 2006). Según Martínez (2013) y Vaillant (2008) Las evaluaciones sirven para realimentar al docente aportando información acerca del desempeño que este tiene y además están vinculadas al desarrollo profesional, salarial y de retención de personal. En este mismo orden, afirman que en diversos países la

evaluación ha contribuido al mejoramiento cualitativo de la educación. Por otro lado, también existen factores relacionados con la gestión del centro y aspectos sociolaborales de gran relevancia. Por ejemplo, los hallazgos indican que la disponibilidad de tiempo para la preparación de clases y el tiempo disponible para atender a los alumnos —e incluso para descansar— influyen de manera positiva en el desempeño del docente (Avalos et al., 2010).

2.2.2.2. *Clima escolar*

El clima escolar es uno de los factores asociados con los estudios que tiene mayor presencia. Una gran cantidad de estudios confirman el efecto del clima sobre el rendimiento escolar. Según SERCE (2008), el clima escolar positivo es el factor asociado al desempeño escolar con mayor poder de predicción sobre los logros cognitivos de los alumnos. Pero los hallazgos sobre el efecto que tiene el clima sobre el aprendizaje no son homogéneos. Por ejemplo, según Blanco (2009), en México el clima escolar no mostró efectos directos sobre el aprendizaje en general. No obstante, el clima del aula sí mostró efectos significativos sobre el aprendizaje de lectura, pero no sobre Matemáticas. La percepción que tienen los alumnos sobre la relación con sus profesores tiene una influencia significativa en los resultados académicos. Por otro lado, en el trabajo de Bellei y otros (2004), desarrollado en Chile, se concluye que el clima positivo incrementa el rendimiento académico de los alumnos.

En este mismo sentido, Patrinos (2007) encontró que el clima escolar, la moral de los docentes y las relaciones interpersonales en la comunidad educativa están fuertemente asociados con el logro académico, sobre todo en las escuelas del sector privado en México.

Respecto a los factores que influyen en el clima escolar, Ruiz, López, Pérez, Y Ochoa (2009) encontraron que entre el clima familiar y el clima escolar no hay una relación directa. Sin embargo, el modelo puesto a prueba ha confirmado que el clima familiar sí influye en el clima del aula, sobre todo en lo que respecta a las actitudes violentas y negativas hacia el profesorado. Varios estudios muestran que la percepción positiva del clima escolar por parte de los alumnos y el comportamiento disciplinado de estos representan un factor de eficacia escolar, que incrementa el rendimiento académico (Ruiz, 2009). La gestión institucional está muy vinculada al clima escolar. Las acciones de la dirección y su equipo de gestión pueden generar un clima de trabajo colectivo y participativo. El estilo de gestión tiene influencia en el tipo de convivencia escolar que se desarrolle (Briceño, 2010). A través de la función del liderazgo del director se crean las condiciones para que los docentes trabajen comprometidos con los valores institucionales.

2.2.2.3. Recursos

Varias investigaciones han mostrado conclusiones contradictorias respecto a la influencia de los recursos en el rendimiento académico. Anteriormente habíamos hecho referencia a la perspectiva de los estudios de “caja negra”, también conocidos como estudios economicistas o *input-output*. Es importante tomar en consideración que la gran mayoría de los estudios de eficacia escolar han sido llevados a cabo en los países anglosajones, los cuales tienen condiciones de partida muy distintas a las de los países de la región latinoamericana. En la mayoría de estos estudios los recursos no son factores asociados al rendimiento académico. Por ejemplo, en un informe de la UNESCO (2004) se plantea que no existe ninguna relación significativa entre las aportaciones de recursos y el aprovechamiento escolar de los alumnos, sobre todo en los países desarrollados. Por ejemplo, los estudios de Slavin y otros (1996) y los de Whitty (2006) no obtuvieron ninguna evidencia de que la alimentación escolar marcara la diferencia en el aprendizaje.

Los estudios en la región latinoamericana están arrojando como resultado el impacto positivo de los recursos sobre el aprendizaje de los alumnos. Según Manzi y otros (2011), los hallazgos de su investigación apuntan a una relación positiva entre los recursos con los que cuenta el establecimiento educacional sobre el rendimiento académico. Y, de la misma manera, un análisis multinivel de Murillo y Román (2011) con la base de datos del SERCE concluía que la disponibilidad de infraestructura y servicios básicos (agua, luz, alcantarillado...), las instalaciones didácticas (canchas deportivas, laboratorios, bibliotecas...) y demás recursos didácticos tenían efecto sobre el logro del alumnado, pero que el peso de este factor variaba de un país a otro.

En el estudio de factores asociados de Duarte y otros (2011), y los estudios de Treviño y otros (2010), elaborados también con la base de datos de la prueba SERCE, los resultados evidencian una alta relación de la actividad productiva y distribución de ingreso del país con los aprendizajes de los alumnos del tercero de primaria. Los resultados también indican un aumento del rendimiento en sexto curso. Se muestra una relación significativa entre el desempeño promedio y el coeficiente *Gini*, pero inversa: mientras mayor es la desigualdad, menor es el rendimiento de los alumnos.

Las diferencias se siguen incrementando en cada país. Las escuelas ubicadas en zonas rurales, por lo general, obtuvieron menor rendimiento. Las mayores diferencias en el rendimiento se observaron en Perú, mientras que República Dominicana y Cuba fueron los países con menores diferencias.

En el análisis de factores asociados de TERCE (UNESCO/OREALC, 2015) los resultados siguen mostrando una relación importante entre los recursos y el rendimiento académico. Por ejemplo, se evidencia que los alumnos con cuadernos y libros de texto tienden a obtener mejores resultados que aquellos que no los tienen (Murillo, Román y Atrio, 2016).

2.2.2.4. Nutrición y desnutrición

El interés por conocer los efectos de los programas de alimentación escolar de la nutrición y desnutrición en el rendimiento académico se ha incrementado durante los últimos años. A pesar del interés generado, se sabe muy poco acerca de los posibles efectos, sobre todo en América Latina. Por lo general, se asocia al estado nutricional con las proporciones y medidas del cuerpo a través de los parámetros de índice de masa corporal (IMC) que toma en cuenta la masa corporal y la talla.

Los estudios sobre nutrición y aprendizaje se centran en las primeras etapas del desarrollo. Diversos estudios sugieren que el mayor efecto de la nutrición o desnutrición ocurre durante la etapa preescolar. Así lo demuestran un estudio de Rausch (2013) en Bangladés, los estudios de Glewwe, Jacoby y King (2001) en Filipinas y el de Tobin (2013) en Estados Unidos de América. Igualmente, el estudio de Mhurchu y otros (2010), en Nueva Zelanda, arrojó que los programas de alimentación escolar están asociados a la asistencia y al logro académico. Todos ellos plantean que existe una relación significativa entre el estado nutricional de los alumnos y el rendimiento académico. En adición, en el estudio Parker (1989) se afirma que la nutrición de los niños afecta su desarrollo físico, emocional e intelectual.

En América Latina los resultados de estudios sobre la influencia de la nutrición en el rendimiento académico son contradictorios. Por un lado, existen estudios que confirman la relación significativa entre estas dos variables y, por el otro, los que plantean escasa relación.

El estudio sobre el efecto de la nutrición en el coeficiente intelectual, desarrollado en Bolivia por (Mamani, Choque, Carmen y Rojas (2014), concluyó que existe una relación directamente proporcional entre el estado nutricional y la categoría de coeficiente intelectual. Igualmente el estudio de Jácome, Hernández, Gutiérrez, Guillén, Pérez, Jesús (2014), en México, encontró relación entre la mal nutrición y el déficit en las inteligencias cognitivas, lógico-matemática y kinestésica-espacial. Según Marín (2008), la buena alimentación es muy importante en los primeros años de la infancia (de 0 a 5 años), de modo que la desnutrición en edad temprana es determinante en cuanto a estatura y las capacidades académicas en el futuro.

En contraposición, González, Ortega (2013) concluye que no existen correlaciones significativas del IMC con la actividad física (INTA) y rendimiento académico. Igualmente Zapata-Zabala, Álvarez-Urbe, Aguirre-Acevedo y Cadavid-Castro (2012) no encontraron asociación entre el estado nutricional de los alumnos de escasos recursos y el coeficiente intelectual. Estos autores sugieren que no existe una relación de causalidad entre desnutrición y desarrollo cognitivo, ya que la desnutrición sola no explica las debilidades cognitivas, dado que existen otros determinantes como los biológicos, efectivos y sociales.

2.2.2.5. Educación bilingüe

Al abordar el tema de la educación bilingüe como factor asociado al rendimiento académico en América Latina, debemos tomar en cuenta dos circunstancias de importancia. En primer lugar, existen programas educativos bilingües que atienden a minorías de habla indígena, casi siempre con el objetivo de plantear finalmente el aprendizaje en castellano y de estrechar lazos con otras culturas y familiares. En segundo lugar, se encuentran aquellos programas dirigidos a la población mayoritaria que tienen el propósito de formar a la sociedad para el intercambio cultural y económico con sociedades económicamente más desarrolladas. Cada una de estas circunstancias conlleva un análisis con enfoque distinto.

Para medir la eficacia de la educación bilingüe en el logro académico se han de tomar en cuenta las circunstancias antes descritas, y visibilizar los retos. Entre los retos se encuentra la escasa bibliografía sobre el tema en la región, la ausencia de un modelo teórico sobre los programas educativos bilingües y la gran cantidad de variables que influyen en el aprendizaje y que además, los estudiantes de habla indígena o representantes de minorías provienen de contextos de mucha mayor pobreza. Las diferencias académicas son más notables en edad preescolar entre estos grupos de alumnos.

Varias investigaciones desarrolladas en Estados Unidos han puesto en evidencia la influencia de los programas bilingües en la reducción de las brechas entre las minorías con otra lengua nativa. En el análisis del programa *Success for all*, desarrollado mayormente en los Estados Unidos, los investigadores Slavin, Madden y otros (1996) encontraron que los estudiantes de origen latino que aprenden correctamente su idioma nativo y luego como segunda lengua aprenden el inglés, presentan mejores resultados en lectura en el idioma inglés. Otras investigaciones de Golash-Boza (2005) y de Portes y Hao (2002) han demostrado que el aprendizaje fluido de una segunda lengua repercute positivamente en Matemáticas y Lectura, e incluso en la autoestima, sobre todo en aquellos alumnos provenientes de contextos familiares menos favorecidos.

Los hallazgos en Estados Unidos acerca de los efectos de la educación bilingüe en la reducción de la brecha entre las minorías con lengua nativa distinta al inglés confirman el hecho de que la escuela puede marcar la diferencia. Los resultados de Han (2012) muestran que a pesar de comenzar con calificaciones de Matemáticas inferiores en preescolar, los niños bilingües cerraron totalmente la brecha con sus pares monolingües en quinto grado. Efectivamente, la escuela parecía explicar alrededor de un tercio de las reducciones de las diferencias en los resultados académicos entre los grupos de alumnos.

En América Latina la realidad es aún más compleja, por la existencia de grandes poblaciones de habla indígena en prácticamente todos los países de América del Sur. La enseñanza basada exclusivamente en el idioma español —sin considerar aspectos

vinculados a las microculturas y la cosmovisión de estos sujetos— tiene un impacto negativo en la consolidación de la identidad cultural y el aprendizaje integral y sostenible. Sin embargo, tal y como afirma Luis Ortiz Sandoval (2012), el dominio de una única lengua como, por ejemplo, el guaraní, constituye un obstáculo para el éxito académico. Sobre todo porque los sistemas educativos no favorecen el aprendizaje de contenidos culturales y lingüísticos propios de los pueblos indígenas (OEI, 2010).

En algunos casos las investigaciones contradicen los efectos positivos de la educación bilingüe en el rendimiento académico y la reducción de brechas entre alumnos de lengua indígena y alumnos de lengua española. Sin querer atribuir toda la responsabilidad a la docencia, lo poco que se ha estudiado sobre el tema ha demostrado que el desempeño docente, a través de estrategias pedagógicas tradicionalistas y el uso no apropiado del tiempo de enseñanza, afectan de manera considerable el efecto que puede tener la educación bilingüe sobre el aprendizaje integral del alumnado. Por ejemplo, el estudio de Cueto y Secada (2003), en Perú, donde el uso del quechua y el aimara está muy extendido, sugiere que se debe tomar en cuenta la lengua materna de los docentes y su dominio de la lengua, lectura, escritura, valores y creencias de la cultura indígena. Por tal razón, los alumnos de habla indígena tienen peores resultados educativos en las pruebas estandarizadas que sus pares que hablan español como único idioma (Cueto y Secada 2004).

Los distintos hallazgos sobre este tema arrojan importantes luces acerca de la educación bilingüe para los casos en donde la población total sea monolingüe. Para la enseñanza de una segunda lengua se requiere de docentes con conocimientos exhaustivos de la cultura y sus valores y creencias, y, por supuesto, con habilidad para comunicarse de manera oral y escrita en la segunda lengua. También es imprescindible el dominio de estrategias pedagógicas adecuadas, el uso de recursos en el segundo idioma y el aprovechamiento del tiempo lectivo. De esta manera, la educación bilingüe podría tener efectos positivos en el rendimiento académico del alumnado, como lo evidencia el estudio de Sienes (2014) en Madrid.

2.2.3. Análisis de programas de mejora

A principios de los noventa, las ideas de mejora de la escuela y del Movimiento de Eficacia Escolar tuvieron un fuerte impacto a las políticas educativas en Inglaterra, Estados Unidos, Canadá y Australia (Fernández Díaz y González Galán, 1997; Hopkins y Reynolds, 2001). Paralelamente, los gobiernos latinoamericanos iniciaron la puesta en ejecución de políticas educativas que incidieron en los centros educativos y las aulas. Muchas de esas políticas se nutren de los programas de mejora de la escuela que en su gran mayoría se construyen tomando en cuenta los aportes de las prolíficas publicaciones sobre las investigaciones de eficacia escolar. Al profundizar y describir centros educativos con

características sobresalientes, dichos resultados constituyen un elemento fundamental para propiciar cambios en otros centros educativos con menor rendimiento académico.

Hacia el final de esta segunda fase de desarrollo de la mejora de la escuela ha habido una creciente evidencia de una mayor utilización de las ideas de mejora de la escuela y la eficacia de la escuela por muchos gobiernos y organismos oficiales. Además, en Estados Unidos muchos de los diseños de mejora que se han generado desde dentro de las comunidades de la eficacia escolar, mejora de la escuela y de reestructuración de la escuela, como el *Éxito para Todos*, de Slavin (1996), ya están disponibles en las escuelas, con el apoyo de fondos federales.

En una revisión de los estudios sobre programas de mejora, realizada por Murillo y Krichesky (2012), se plantea una serie de aspectos comunes entre los centros educativos que lograron mejoras considerables en los procesos de enseñanza. Estos aspectos fueron sistematizados en cinco grandes fases, las cuales enumeramos a continuación:

1. El momento de **iniciación**, que más bien se refiere a la promoción del programa de mejora sustentado en un diagnóstico;
2. La **planificación**, que define el sentido y los pasos que se darán;
3. La **implementación** por la cual se ponen en práctica dichas estrategias o acciones;
4. Período de reflexión o **evaluación**;
5. **Difusión** de las innovaciones más exitosas.

Está claro que no existen recetas únicas, y las investigaciones a través de los años han demostrado que la transición hacia la mejora no es un camino del todo fácil. Tomando las palabras de Fernández Díaz y González Galán (1997), “resulta más fácil plantear procesos de renovación desde niveles conceptuales que cuando se intenta ponerlos en práctica en la vida real”. Se ha llegado a esta conclusión luego del fracaso de iniciativas de innovación escolar, caracterizadas por un enfoque de “arriba abajo”. Tal y como afirma, Murillo (2002), “los cambios impuestos no sirven de nada”. Estos cambios provenientes de decisiones político-administrativas caracterizadas por la provisión de recursos materiales, económicos, transformaciones curriculares y decisiones elaboradas por expertos externos no han tenido el efecto deseado. Pero no por ello los procesos implementados y sus resultados dejan de tener relevancia. Cobran bastante relevancia las características de cada centro educativo a la hora de promover políticas educativas para la mejora de su calidad.

Hoy existe una gran cantidad de programas de mejora que fueron sistematizados e incluso replicados en diversos centros educativos, sobre todo en los Estados Unidos de América. Este país cuenta con la experiencia más dilatada en este tipo de programas. Muchos de

los programas implementados en Latinoamérica se han nutrido de la vasta experiencia anglosajona. A continuación citaremos sus principales resultados.

En Estados Unidos, a partir del 1974 y hasta el 1995, estuvo en funcionamiento la Red Nacional de Difusión (*The National Diffusion Network, NDN*). Este organismo tenía como propósito identificar y difundir a las escuelas de los Estados Unidos programas educativos innovadores y reproducibles. La cantidad de programas ascendía a más de 500, que estaban respaldados por manuales, materiales y servicios de entrenamiento. Para que nos hagamos una idea del impacto que tuvo la NDN, tan solo entre el 1979 y el 1980, se desarrollaron programas de mejora en 10 000 centros educativos, los cuales beneficiaron a 107 000 docentes.

Algunos de estos programas presentaron evidencias de efectividad particularmente impresionantes, pero debido a que la mayoría de estos estudios se desarrollaron con muestras pequeñas, no era posible la generalización. De todas formas, los hallazgos son insumos que nos pueden servir para influir en diferentes contextos educativos. Los resultados apuntan a que los programas que tuvieron mayor efectividad se debían principalmente a la adopción de una visión compartida por parte de la escuela y docentes hacia estos programas. Los directores de estas escuelas, en adición al liderazgo fuerte que les caracterizaba, por lo general proporcionaban materiales validados para docentes y alumnos. Igualmente, aseguraban los procedimientos para el perfeccionamiento de las actividades que conlleva el proceso de enseñanza y aprendizaje. Un factor común en los centros educativos que presentaron mejoras considerables en sus procesos internos es que recibían de manera sistémica ayuda externa (Slavin, 1990).

Otro referente para los programas de mejora de la escuela, a pesar de ser ideado para escuelas de Inglaterra, es el proyecto Mejorando la Calidad de la Educación para Todos (en inglés, *Improving the Quality of Education for All, IQAE*) de la Universidad de Cambridge. Las ideas centrales de esta propuesta para alcanzar la mejora del centro educativo gira en torno a la construcción permanente de la “visión” de la escuela a través del consenso y la implicación de todos los actores de la comunidad educativa para su puesta en práctica. Este proyecto también está caracterizado por el trabajo constante de reflexión de los miembros de la comunidad educativa, sobre todo de los docentes (Ainscow et al., 2001).

Es necesario destacar que muchos de los programas de mejora escolar no han tenido el efecto deseado. Estos resultados representan una clara evidencia de que la transformación de los centros educativos hacia la mejora requiere de grandes esfuerzos por la complejidad de los procesos educativos escolares.

Tomando en cuenta la ingente cantidad de programas de mejora escolar y previniendo de posibles errores, Slavin (1996) comenta que pueden aplicarse algunos de los principios

que sustentaron las experiencias exitosas de estos programas para la mejora de las escuelas en América Latina. Este autor los agrupa en cuatro principios:

1. El primero consiste en considerar la escuela como unidad de cambio. Esto implica proporcionar a los docentes los programas y herramientas necesarios para ejecutar un mejor trabajo.
2. El cambio ha de ser integral, o sea, debe afectar desde los procesos de enseñanza a la parte administrativa.
3. Sugiere comenzar con escuelas piloto, ya que si se inicia a gran escala, existe el riesgo de fracaso.
4. Los programas de mejora no pueden ser una camisa con una sola medida. Los actores deben tener la oportunidad de adaptar los programas a sus necesidades y aspiraciones.

Por esta razón, se ha estudiado cómo lograr que estos programas de mejora tengan un efecto real en el rendimiento académico. Varios estudios han concluido que para que haya un cambio real en el centro educativo se deben desarrollar modelos comprensivos de reforma escolar. O sea, se ha de trabajar de manera integral y simultánea con los componentes claves del centro educativo porque, de lo contrario, no surtirán los efectos esperados. Por ejemplo, el programa educativo *Éxito para Todos*, desarrollado en los Estados Unidos pretende la reestructuración comprensiva de las escuelas de enseñanza primaria para de esta forma asegurar que todos los niños tengan éxito desde los primeros años (Slavin, 1996; Sterbinsky, Ross, y Redfield, 2006).

No cabe duda de que el impacto de los estudios de eficacia escolar sobre los sistemas educativos es significativo, ya que muchas de las reformas escolares han seguido el modelo comprensivo. Por supuesto, directa o indirectamente existe una fuerte influencia de los hallazgos de los estudios sobre eficacia escolar.

Las evidencias apuntan a que si se quiere influir en un determinado grupo de escuelas, el cambio en las prácticas escolares no es fácil ni rápido. Esto conlleva necesariamente el respaldo de políticas educativas que creen las condiciones para generar los cambios necesarios en estos centros educativos. De manera más específica, Muñoz-Repiso y otros (2000) describen los programas de eficacia escolar como el proceso de cambio sistemático y continuo del centro educativo, por medio de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro, con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa.

En América Latina se ha ejecutado una importante cantidad de programas de mejora escolar en respuesta a las particularidades del contexto sociocultural, político y económico, pero muchos de ellos —por desgracia— no poseen una adecuada sistematización. De hecho, las informaciones que existen sobre algunos de estos

programas poseen dudosa fiabilidad de los resultados, sobre todo por el escaso interés en su evaluación mediante la investigación educativa.

Uno de los programas de mejora escolar que ha tenido mayor duración y ha sido más estudiado es el Programa Escuelas de Calidad (PEC) en México. Se viene aplicando desde el año 2001 y atiende aproximadamente a 10 000 escuelas urbanas en entornos de marginación. Este programa tiene como objetivo general contribuir a la mejora del logro educativo de los alumnos de escuelas públicas de educación básica, mediante la transformación de la gestión educativa. Esto será posible a través de la transformación de la organización y funcionamiento de las escuelas, incorporando en la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación, a través de la reflexión colectiva y la participación y fortalecimiento de los directores, maestros y padres de familia, para que decidan colectivamente. Se trabaja no solo en el aspecto de gestión escolar, sino que se promocionan prácticas innovadoras pedagógicas.

Las evaluaciones aplicadas al PEC durante toda su existencia son varias y, si bien se han identificado aspectos que se habrán de mejorar en dichas evaluaciones, los resultados son alentadores. Las evaluaciones de Skoufias y Shapiro (2006) en las que utilizaron datos en panel para estimar modelos de diferencias-en-diferencias y *propensity score matching* (PSM), mostraron una reducción de 0.24 puntos porcentuales en las tasas de deserción. Igualmente, disminuyó la tasa de repetición y aumentó la tasa de aprobación.

La experiencia en torno a las evaluaciones de los programas de mejora indica que existen ciertas dificultades metodológicas que por lo general afectan su confiabilidad. En el caso del PEC, por ejemplo, los investigadores se encontraron con dos escollos que impiden una alta confiabilidad en los resultados. El primero tiene que ver con la selección de las escuelas. Existen ciertas dificultades a la hora de localizar escuelas espejo para comparar las escuelas intervenidas. El segundo escollo tiene que ver con que muchas de las evaluaciones aplicadas son de tipo “caja negra”. O sea, no se ha profundizado lo suficiente en los procesos de transformación internos del centro educativo. Esta es una de las razones por la que existe dificultad en determinar qué debe cambiar y cómo efectuar tal cambio en las escuelas susceptibles de intervención.

Otro tipo de análisis utilizado en las evaluaciones del PEC son los multivariados. Estos representan un conjunto de métodos estadísticos y matemáticos, destinados a describir e interpretar los datos provenientes de varias variables estadísticas, estudiadas conjuntamente (Cuadras, 2014). O sea, permiten conocer información básica de múltiples variables y múltiples individuos simultáneamente.

En capítulos anteriores habíamos descrito la metodología de valor agregado para medir la contribución de la escuela al progreso de sus alumnos. A través de esta, se identifican logros académicos atribuibles al desempeño del docente, al grupo y la escuela. A pesar de que todavía no se puede afirmar que el PEC genera valor agregado en las escuelas, existen

hallazgos interesantes respecto al segundo año de las escuelas en el programa, en el cual, aproximadamente el 70% de ellas demostraron un incremento en el rendimiento académico de sus alumnos.

En una interesante investigación sobre los programas PEC de Álvarez (2003), las escuelas en las que se implementaron estos programas mostraron mejoras considerables. Estas se caracterizaron por mejorar la gestión, lo cual se traduce en: clima de confianza, innovación, articulación de programas, alto nivel de participación docente en las decisiones, y la capacitación depende de las necesidades de la escuela. También se caracterizaron por incorporar la cultura y el ejercicio de la evaluación, de la autoevaluación y de la rendición de cuentas y por lograr una participación más activa de las familias.

A principios de los años noventa, se ejecutó el programa de las novecientas escuelas (P-900). Este tomó en cuenta las escuelas con alto índice de vulnerabilidad social y con peores rendimiento promedio para prestarles más atención y supervisión por parte del Ministerio de Educación de México. El objetivo fundamental era mejorar la calidad de los aprendizajes cognitivos en las áreas de Lengua Española y Matemáticas y no cognitivos (aspectos socioafectivos) de los alumnos desde inicial hasta el último curso de primaria. El programa suministraba recursos didácticos, bibliográficos, y propiciaba el perfeccionamiento docente (Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008).

Durante la década de los noventa se iniciaron otros programas de mejora, tales como: Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica (MECE Básica) enfocado en la educación del nivel inicial; Enlaces, que consistió en el equipamiento con computadoras de las escuelas; Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), orientado a primaria y secundaria; y Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Básica Rural (MECE Rural), entre otros.

A pesar de este enorme esfuerzo y la disposición de fondos considerables para la ejecución de estos programas, los resultados no llenaron las expectativas, sobre todo por el estancamiento de los resultados de la prueba Simce en Lengua Española y Matemáticas. Algunos autores consideran que entre las causas que explican estos resultados se encuentra la visión mercantilista de la educación (Cornejo, 2006; Donoso Díaz, 2005).

Posteriormente, en Chile tenemos la última reforma denominada Ley de Subvención Preferencial (Ley 20.248). A diferencia de otros programas de mejora, con esta estrategia el Estado otorga a las escuelas mayor autonomía y fondos por cada alumno “prioritario”, o sea, para alumnos que viven en zonas de pobreza. El objetivo de este programa es la mejora de la calidad de la educación. Las obligaciones que conlleva este convenio entre el Estado y la escuela son varias y guían el proceso de mejora al tomar en cuenta varios aspectos relevantes. Entre los más relevantes se encuentran: a) la conformación de un equipo de gestión en el que participen todos los actores y funcione eficazmente; b)

aprovechamiento intensivo de las horas pedagógicas y no pedagógicas; c) elaboración de un plan de mejora escolar que tome en cuenta la gestión del currículo, liderazgo escolar, convivencia escolar y la gestión de recursos en la escuela.

Entre las investigaciones desarrolladas sobre el programa Subvención Escolar Preferencial (SEP), se encuentra la de Pascual (2011). En esta investigación se seleccionaron aquellas escuelas que postularon en SEP y que mostraron resultados sobresalientes en las pruebas Simce de Lengua Española y Matemáticas, en el año escolar 2007-2008. El total de escuelas de primaria ascendía a 2882. Para ver la influencia de los aspectos institucionales y de contexto se utilizó la técnica de regresión lineal múltiple, tomando como variable dependiente las puntuaciones de Simce. Las variables independientes fueron agrupadas en tres bloques: el primer bloque corresponde a las características del entorno (localidad, vulnerabilidad y dependencia administrativa), el segundo a características de la escuela (tamaño, recursos pedagógicos, competencias docentes...), y el tercero a acciones de la escuela (planes de estudio, métodos de enseñanza y recursos didácticos, clima, educación inclusiva...).

Los resultados de la investigación de Pascual (2011) muestran que si bien la vulnerabilidad del alumnado es la variable que más influye, también destaca que una vez controlada la vulnerabilidad, los centros educativos rurales obtuvieron mejores resultados. Esto quiere decir que las características y acciones de la escuela pueden sobreponerse a las adversidades del entorno. La segunda variable que más influye son las prácticas directivas. Esta variable se encuentra incluso por encima de las competencias docentes. El estudio revela una influencia muy baja en cuanto a los recursos y la autonomía del centro educativo.

En Colombia se tiene la experiencia del programa Escuela Nueva. Este programa fue creado por Colbert, Levinger y Mogollón e implementado a mediados de la década de los setenta. Fue ideado para lograr mayor acceso y retención del alumnado, así como para mejorar la efectividad de las escuelas del país ubicadas sobre todo en zonas rurales, especialmente multigrados. Debido a las características de las aulas multigrados, el programa se basa en el aprendizaje activo. De esta manera el alumnado avanza según ritmo y currículo adaptados mediante la estrategia de guías autoinstruccionales para los alumnos de segundo a quinto grado de primaria en las cuatro áreas básicas.

Este programa de mejora escolar ha recibido el reconocimiento de una serie de organismos, tales como el BM, The Global Journal, World Innovation Summit for Education (WISE). Igualmente, ha servido como modelo de reformas para otros países de la región. No obstante, habremos de tomar en cuenta que los indicios que existen no muestran un mejoramiento extraordinario en el rendimiento académico de los alumnos, sobre todo en el área de Lengua Española y Matemáticas. Por lo general, las evaluaciones de este programa han girado sobre dos temas. Por un lado se encuentran los estudios de

competencias cognitivas y, por el otro, los del comportamiento cívico y democrático. En los estudios sobre las competencias cognitivas, los resultados indican que hubo una mejora en el rendimiento en Lengua Española y Matemáticas, sobre todo en Lengua Española, aunque en quinto de primaria la diferencia disminuye (McEwan, 1998).

En Argentina se llevó a cabo el programa de mejora escolar denominado Plan Social Educativo (PSE). Este programa fue implementado entre el 1993 y el 1999, durante el gobierno de Carlos Menem. Su propósito era compensar las desiguales condiciones para el aprendizaje de alumnos provenientes de los sectores más vulnerables. El PSE estaba dirigido al fortalecimiento de la escuela a través de la descentralización en la gestión escolar, la promoción de la participación de la comunidad educativa en los procesos, la provisión de recursos tales como útiles escolares y libros al alumnado y libros de texto y guías al personal docente (Doval y Sieber, 2015). Estuvo dirigido a atender las necesidades de materiales de las escuelas, específicamente en los recursos didácticos y la infraestructura (Lorenzatti, Brumat y Beinotti, 2014).

Si bien en el caso del PSE no existen pruebas contundentes de la mejora en el aprendizaje del alumnado, este programa marcó un precedente de gran relevancia para posteriores programas compensatorios de la región que pretendían reducir la brecha entre estratos sociales, mediante la discriminación positiva, fomentando la equidad y la justicia social.

Una evidencia de lo difícil que es conseguir el éxito de las reformas escolares fue la creación del programa Escuelas del Bicentenario, en Argentina, entre el año 2007 y el 2013. Al igual que programas anteriores, persigue los mismos objetivos de incrementar la calidad de la educación de la población más vulnerable, propósito tristemente no logrado hasta la fecha. En este programa participaron 132 escuelas de primaria en contexto de vulnerabilidad. Contó con un total de 1800 docentes y alrededor de 60 000 alumnos de 1.º a 6.º grado de primaria.

Este programa está compuesto por cuatro áreas: a) mejorar las condiciones de salud básicas del alumnado; b) mejorar la condición institucional de las escuelas, fundamentado en los cuatro pilares de Delors; c) acompañamiento y formación docente y suministro de materiales para la planificación y estrategias pedagógicas; y d) mejora de la gestión escolar.

El estudio llevado a cabo por Furman, Podestá y Mussini (2015) midió precisamente los aportes del programa Escuelas del Bicentenario. El diseño del estudio es mixto. En la parte cuantitativa se les aplicaron pruebas pre y post a dos cohortes de alumnos de cuatro de primaria, e igualmente se les aplicaron cuestionarios para recabar información acerca de sus percepciones sobre los aprendizajes. Con los resultados de las pruebas se seleccionó el 10% de las escuelas que quedaron tanto en el nivel superior como en el nivel inferior de la distribución, y sobre ellas se desarrolló un estudio cualitativo en profundidad. Las principales conclusiones indican una mejora significativa en el rendimiento del

desempeño en Ciencias de los alumnos de algunas escuelas. Sin embargo, el estudio también revela que hubo escuelas que tuvieron rendimientos parecidos a las pruebas iniciales. Los autores se refieren a la no conveniencia de imponer programas de mejora a centros educativos sin las condiciones de contexto adecuadas y sin posibilidades de generar cambios debido, sobre todo, a los aspectos negativos en gestión de centro y el clima escolar.

Los aportes de los estudios del Movimiento de Eficacia Escolar se han hecho tangibles a través del movimiento de mejora escolar. Ambos movimientos están estrechamente relacionados. En América Latina, a pesar de la gran experiencia en la puesta en ejecución de innovaciones para la mejora escolar —para no caer en errores del pasado— se debe tomar como antecedentes la prolífica experiencia del Movimiento de Mejora Escolar y los estudios del Movimiento de Eficacia Escolar. Igualmente sistematizar dichas experiencias mediante estudios metodológicamente robustos.

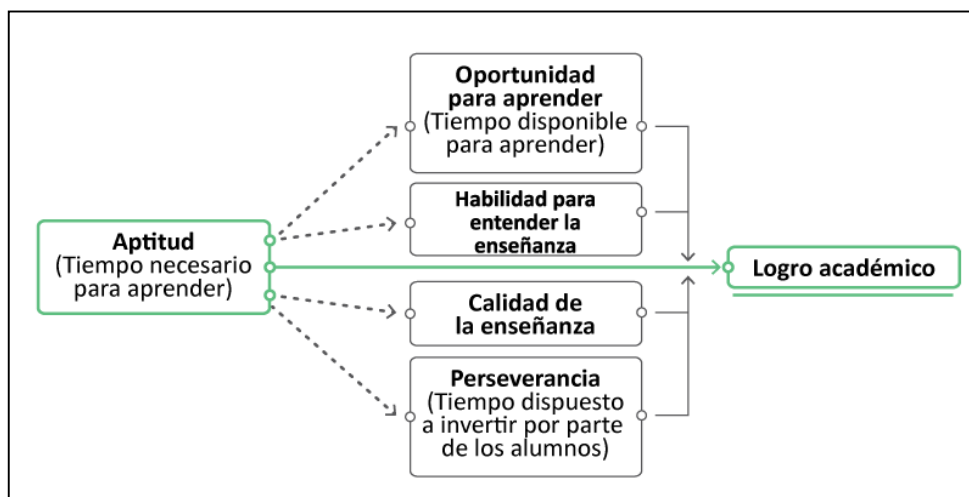
2.2.4. Modelos de eficacia escolar y su influencia en los estudios en Iberoamérica

Durante la década de los noventa, para dar respuesta a la falta de modelos conceptuales sobre eficacia escolar, una serie de investigadores de gran relevancia en el campo de los estudios de eficacia escolar desarrollaron sus modelos. Entre los más relevantes se encuentran el de Scheerens (1990), el de Stringfield y Slavin (1992), el de Creemers (1994) y finalmente el modelo de Sammons, Thomas y Mortimore (1997) y, más tarde, el de Creemers y Kyriakides (2008). Si bien en su gran mayoría parten de los resultados de datos empíricos, también incluyen en sus modelos aspectos hipotéticos. Además, cabe mencionar que también han recibido bastante influencia del modelo de John Carroll, publicado en 1963, centrado en cinco elementos básicos: aptitud, oportunidad, habilidad para aprender, perseverancia y calidad de la enseñanza (véase figura 2.6). Igualmente estos modelos trataron de integrar los resultados de la investigación sobre la eficacia escolar, investigación y efectividad de los maestros y los estudios de entrada-salida temprana (Creemers y Kyriakides, 2006). A continuación presentamos los cinco elementos del modelo de Carroll:

- La aptitud: cantidad de tiempo que un alumno necesita para aprender una tarea, instrucción o plan de estudio. O sea, un alumno con alta aptitud necesita una cantidad relativamente pequeña de tiempo.
- Oportunidad de aprender: se define como la cantidad de tiempo permitido para el aprendizaje (calendario o programa escolar).
- La perseverancia, que es entendida como la cantidad de tiempo que un estudiante está dispuesto a invertir en el aprendizaje de la tarea o unidad de instrucción.

- Calidad de la instrucción. Esto se traduce en dar información con claridad y uso adecuado de materiales.
- Capacidad para comprender instrucciones, descrita como la capacidad de los alumnos para averiguar por ellos mismos la tarea de aprendizaje.

Figura 2.6. Modelo de aprendizaje escolar de John Carroll



Fuente: Extraído de Carroll (1963).

Los principales modelos de la década de los noventa contribuyen a la modelización conceptual de la eficacia escolar, donde las escuelas quedaron representadas como un conjunto de “capas anidadas” (Purkey y Smith, 1983). O sea, las escuelas están anidadas en el contexto, las aulas están anidadas en las escuelas y los alumnos están anidados en el aula o profesores (Creemers y Kyriakides, 2006). Estos modelos parten del supuesto central de que los niveles organizativos superiores facilitan la mejora de las condiciones en los niveles inferiores (Scheerens, 2013). Pero, al igual que Creemers y otros (2010) y Stringfield (1994), se puede afirmar que dichos modelos si bien son jerárquicos también son multidireccionales, ya que se producen relaciones e interdependencias entre los factores ubicados en los distintos niveles (alumnos, aula, escuela y contexto). Sin embargo, se requiere mayor profundización en cuanto a los procesos dinámicos de la educación y al carácter diferencial de algunos factores.

Según Scheerens y Bosker (1997), existían tres tipos de perspectivas que igualmente sirvieron de base a los modelos de eficacia escolar. La primera perspectiva parte de la idea de que los insumos escolares están directamente relacionados con los resultados académicos del alumnado. Esto quiere decir, por ejemplo, que si se aumenta el gasto por alumno, o se provee a los alumnos de alguna utilidad escolar adicional, los resultados se incrementarán. A esta perspectiva se le suele llamar “economicista o de producción”. Posteriormente surge la segunda perspectiva, denominada “sociológica”. Esta perspectiva toma en cuenta los antecedentes familiares del alumnado, tales como la formación académica de la familia y nivel económico, entre otros. Además, se analizan el

grado en que las escuelas logran mejorar los resultados del alumnado. A partir de esta perspectiva, la mejora de la equidad en la escuela cobra mayor relevancia en los estudios de eficacia escolar. Por último, se destacan los estudios que abordaron con mayor profundidad los procesos que ocurren dentro del aula así como también la aptitud de aprendizaje y motivación. En esta perspectiva surge especial interés por caracterizar los docentes con buenas prácticas docentes con alta relación con el rendimiento académico.

El primer modelo de esta fase es el de Scheerens (1990) (véase figura 2.7), que se caracteriza básicamente por poseer tres elementos esenciales:

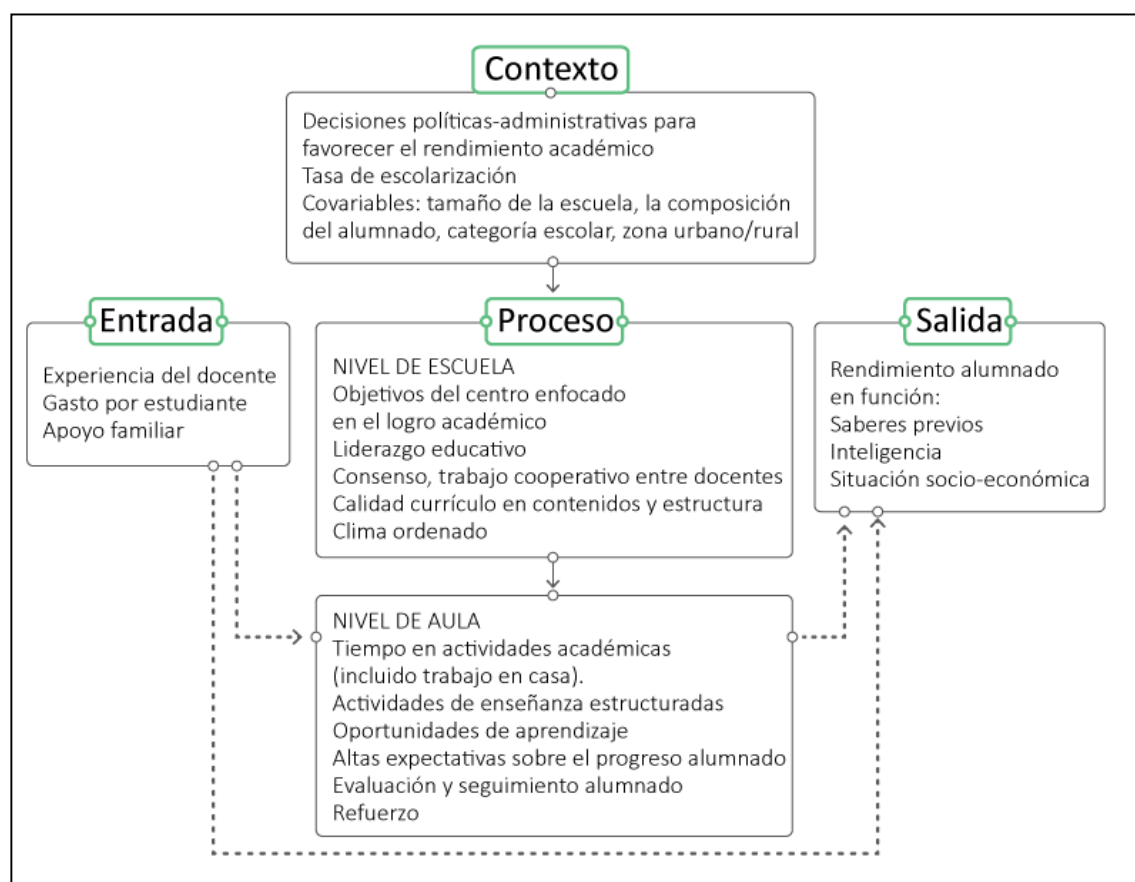
1. Es un modelo analítico-sistémico que incluye el contexto, insumo, proceso y producto.
2. Presenta cuatro niveles: alumno, aula, escuela y entorno.
3. Se contemplan las interrelaciones entre variables definidas en los diferentes niveles, y la más importante es la teoría de la contingencia y condiciones organizativas de la escuela.

Según Fernández Díaz y González Galán (1997), el modelo de Scheerens se denomina “integrado” porque intenta relacionar los resultados de investigaciones empíricas procedentes de las diferentes disciplinas. Además, se concibe al centro educativo como un sistema en interacción constante. En este modelo la escuela no se percibe como una unidad cerrada, sino como un sistema en interacción, abierta con el ambiente. A pesar de ello, se cuestiona que “las variables utilizadas para medir cada uno de los factores no siempre coinciden, y menos aún sus definiciones operativas, aunque hay algunas que por su repetida y evidente relación con el rendimiento aparecen en casi todos los estudios” (p. 7).

Para Rodríguez (2011) el modelo integrado de Scheerens explica la calidad educativa desde los siguientes tres supuestos:

El primero tiene que ver con las relaciones multinivelares: las características del contexto influyen en las políticas del centro. El segundo supuesto tiene que ver con los efectos casuales intermedios: por ejemplo, el liderazgo instructivo incide indirectamente en el rendimiento de los alumnos a través de los planteamientos didácticos del profesor. El tercer supuesto son las relaciones recíprocas: ejemplo: los profesores que tienen elevadas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos producen un refuerzo real de sus rendimientos; altos niveles de rendimiento aumentan las expectativas de los profesores. (p. 33)

Figura 2.7. Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990)

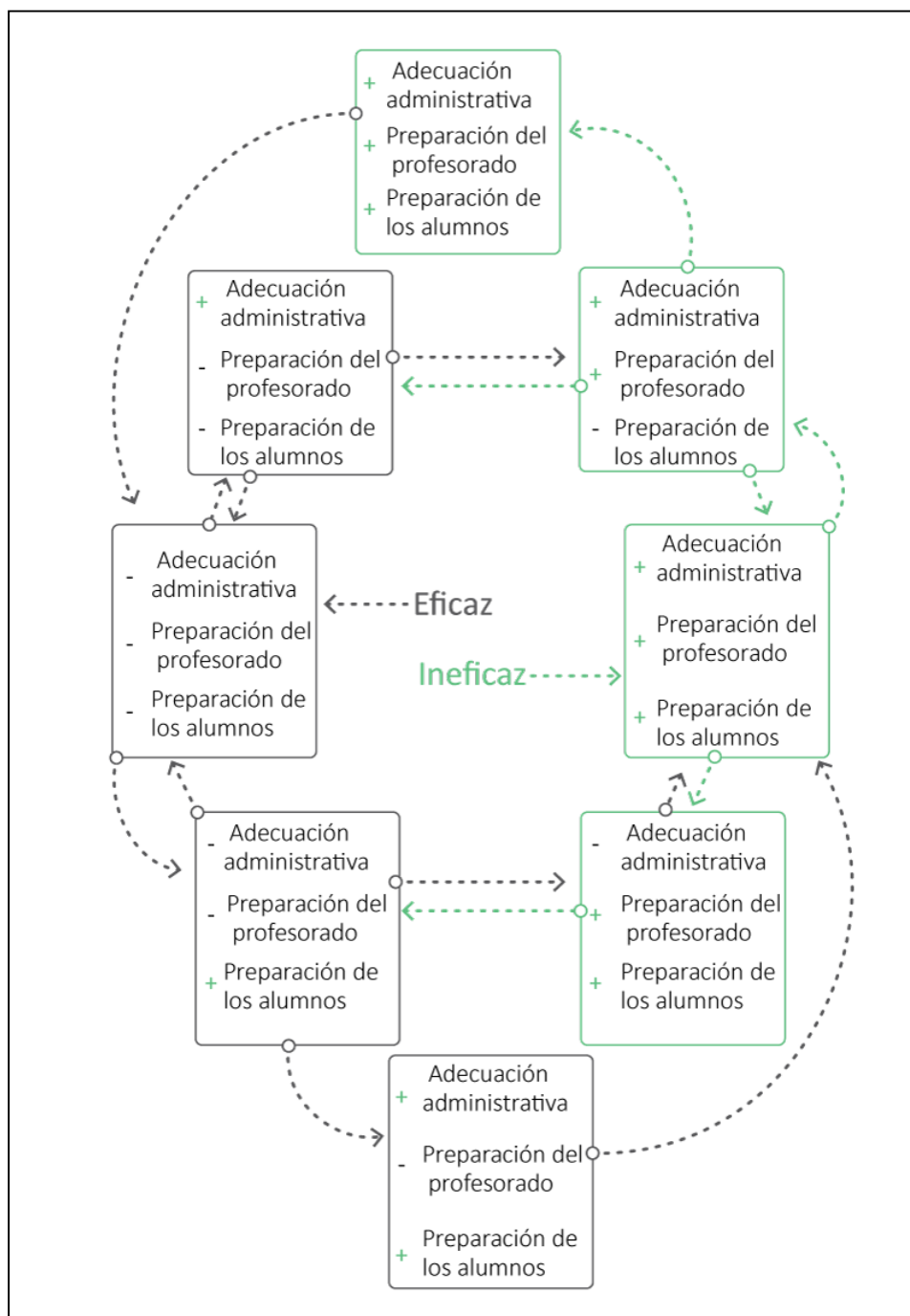


Fuente: Extraído de Scheerens (1990, p. 73).

Dos años más tarde, Slater y Teddlie (1992) partieron igualmente de los trabajos desarrollados tanto en Estados Unidos como en países de Europa, para plantear una teoría dinámica (véase figura 2.8) Estos autores toman el liderazgo escolar como aspecto fundamental. Su teoría se explica en seis postulados:

1. Las escuelas raramente son estáticas;
2. Su tránsito hacia la eficacia está condicionada por la gestión del centro, los docentes y los estudiantes, aunque la administración tiene mayor incidencia;
3. La comunidad escolar y el entorno pueden influir en el Movimiento de Eficacia Escolar;
4. El tránsito a la eficacia o la ineficacia no es lineal, existe más de una forma para alcanzarlas;
5. El tránsito hacia la eficacia implica mucho esfuerzo;
6. La dirección cumple dos tareas, por un lado la del liderazgo, fundamental para construir cultura escolar y, por otro lado, la gestión, relacionada con la creación y mantenimiento de la estructura organizativa.

Figura 2.8. Tipología de eficacia escolar y liderazgo de Slater y Teddlie



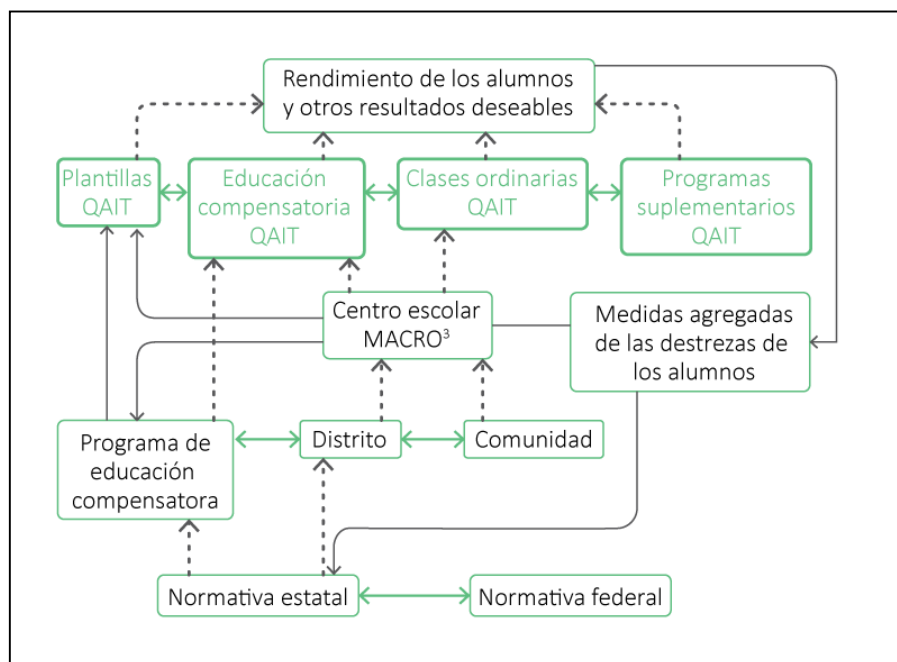
Fuente: Slater y Teddlie (1992).

El tercer modelo de mayor relevancia que aparece en esta década es el modelo de los efectos de la escuela en primaria de Stringfield y Slavin, también denominado QAIT/Macro (véase figura 2.9). En este modelo los autores relacionan las variables del aula con las variables de la escuela. A las variables del aula les denominan QAIT (Quality, Appropriateness, Incentives and Time), cuyo significado en español es calidad, pertinencia de la instrucción, incentivos y tiempo. A las variables de la escuela las denominan como Macro (Meaningful universally understood goals, Attention to daily academic functioning

in all classes, Co-ordination of curriculum and instruction across classes and grades, Recruitment and development of staff, and the Organization of school functioning to achieve the daily activities and overall goals for the school). Su significado en español es metas conocidas y entendidas por todos, atención al funcionamiento académico diario en todas las clases, coordinación del currículo y las clases en el aula, reclutamiento y desarrollo del personal y la organización de la escuela enfocada en la ejecución de las actividades diarias y los objetivos generales (Creemers, 1993).

En el modelo planteado por Stringfield y Slavin en el nivel del aula se contemplan los siguientes aspectos: el concepto calidad se refiere al grado en que la información o habilidades se presentan a los alumnos de manera que puedan aprender relativamente fácil. La pertinencia se refiere a una estrategia de enseñanza que no es simple, pero tampoco compleja. El incentivo tiene que ver con la capacidad del docente para motivar a los alumnos en las actividades académicas. El tiempo tiene que ver con la asignación adecuada de espacios para que los alumnos aprendan el contenido de las actividades académicas.

Figura 2.9. Modelo jerárquico de efectos escolares de Stringfield y Slavin (1992)



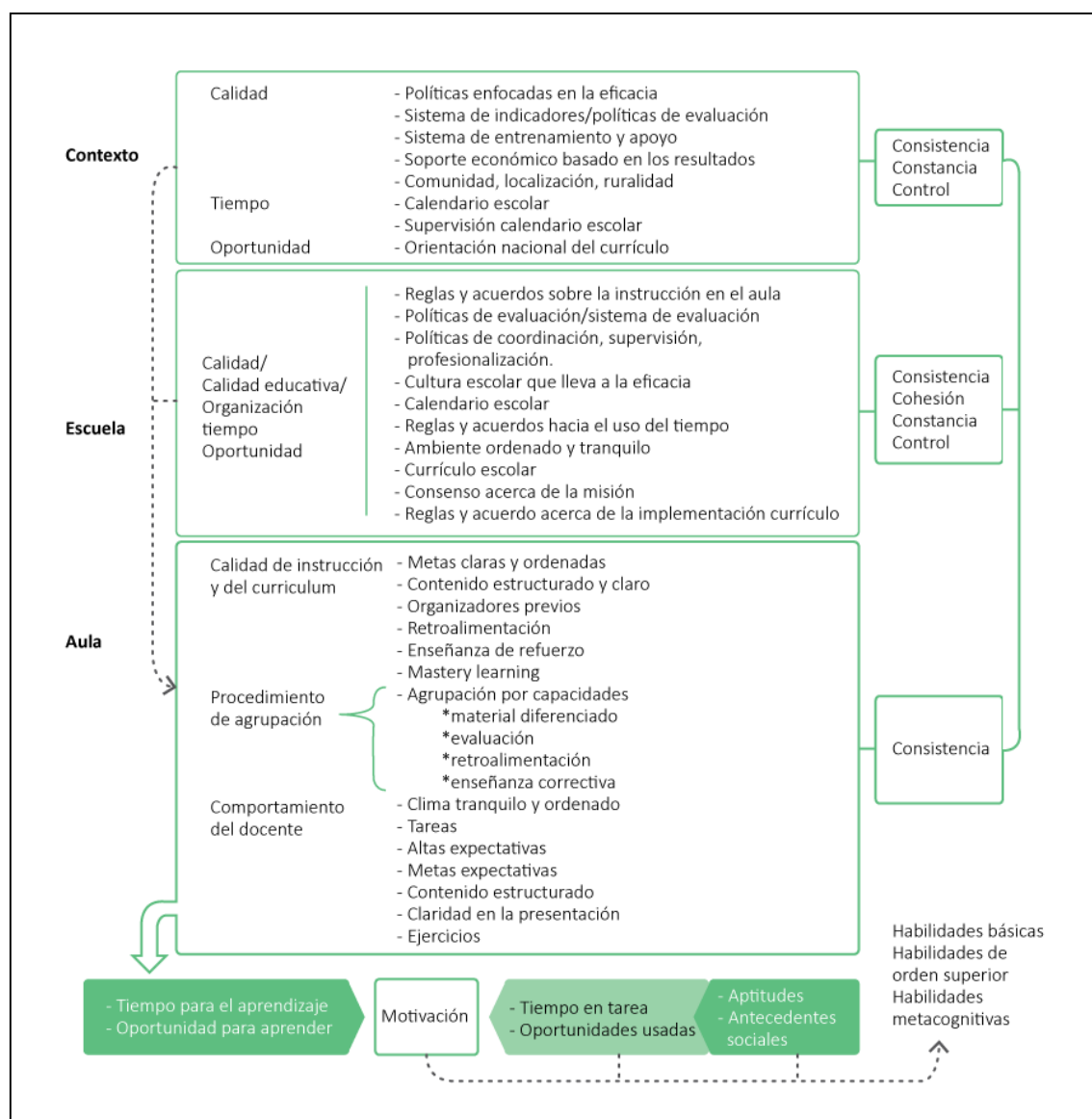
Fuente: Extraído de Reynolds y otros (2014).

El siguiente modelo es el de Creemers (1994). Este modelo se caracteriza por tener una gran influencia del modelo de Carroll. Por ejemplo, el concepto del tiempo lo complementa con el concepto oportunidad de aprender. Además toma el concepto de calidad de la instrucción y lo coloca en el centro del modelo de eficacia. De la misma manera identifica tres componentes claves: materiales curriculares, procedimientos de agrupación y comportamiento del maestro. La diferencia con el modelo de Carroll radica

en que Creemer parte de la suposición de que el rendimiento del alumnado está relacionado con varios niveles y factores externos al centro educativo.

Al igual que el modelo de Strinfield y Slavin, el modelo de Creemers de 1994 se centra en el aprendizaje del alumno desde factores del aula. Por ejemplo, los recursos materiales curriculares son generadores de resultados positivos en el aprendizaje del alumnado (véase figura 2.10). En este modelo también se identifican las relaciones lineales o no lineales entre niveles y los resultados, e incluso relaciones entre factores de un mismo nivel entre los niveles y los resultados (Kyriakides y Creemers, 2006; Reynolds et al., 2014).

Figura 2.10. Modelo comprensivo de eficacia escolar de Creemers (1994)



Fuente: Extraído de Creemers (1994).

Aunque se enfoque en los factores del aula, el modelo elaborado de Creemers (1994) se centra en el impacto sobre resultados de los alumnos mediante la introducción de los criterios formales como: la consistencia, la cohesión, la constancia, y el control (Reynolds

et al., 1996). Estos criterios formales representan una mejora sustancial en comparación con otros, ya que pueden explicar el impacto del conjunto de los factores que constituyen el entorno de los aprendizajes. Los criterios formales se refieren a las relaciones entre los factores del proceso de enseñanza (libro de texto, los procedimientos de agrupación), y el comportamiento del aprendizaje (la estabilidad de los factores en el tiempo).

En el modelo de Creemers los factores de cada nivel se pueden medir tomando en cuenta las siguientes dimensiones: la frecuencia, enfoque, las interacciones, la calidad y diferenciación. Cada dimensión se describe a continuación.

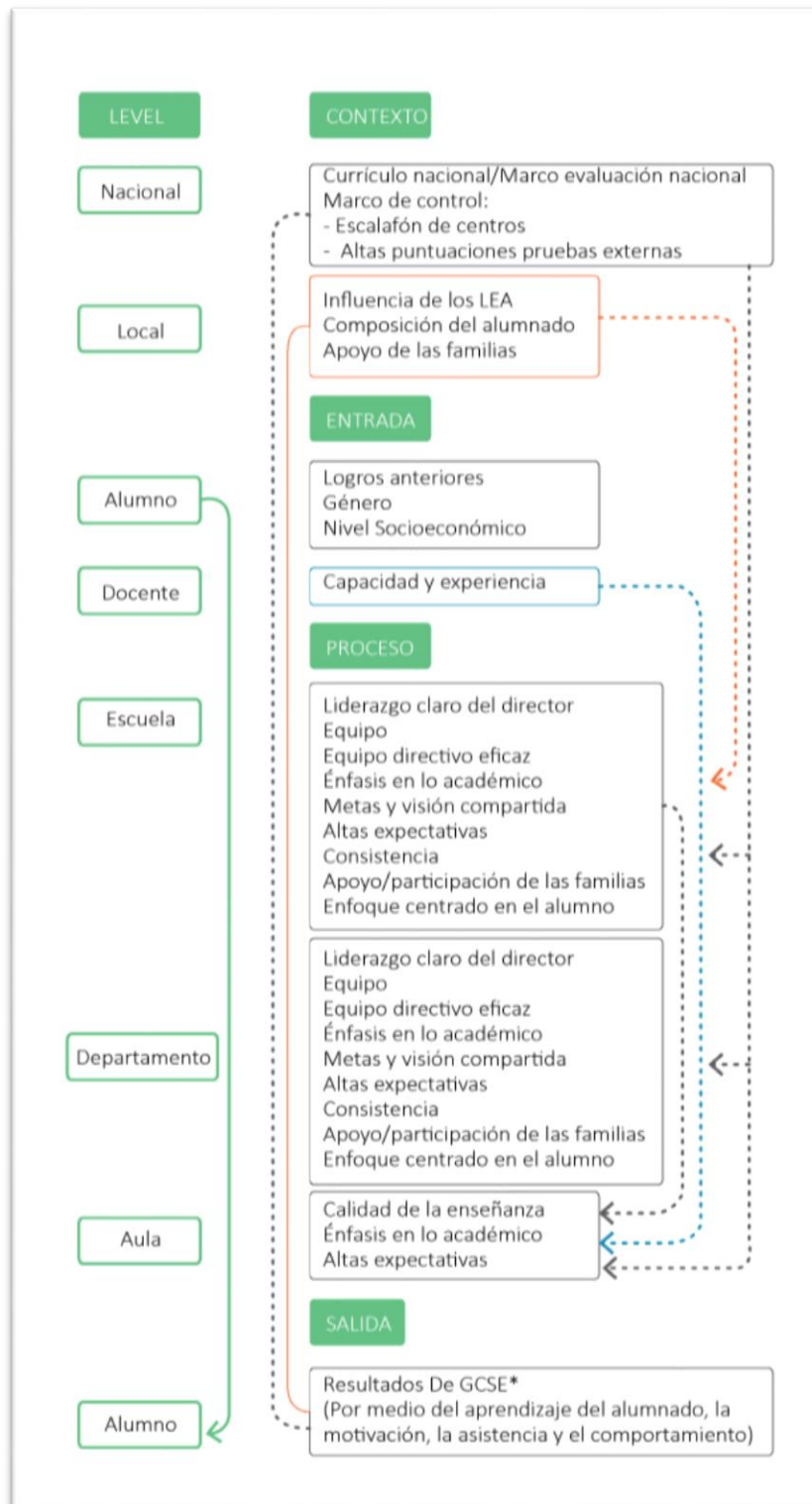
- La frecuencia: cantidad de actividad asociada con un factor está presente en cada nivel.
- El enfoque: enfoque de las actividades. Se divide en especificidad de las actividades y en la finalidad de cada actividad.
- Las interacciones se miden tomando en cuenta el rol del docente en las relaciones entre los alumnos y entre los mismos alumnos.
- La calidad se mide viendo el comportamiento que el docente es capaz de establecer en el aula con sus alumnos.
- La diferenciación se mide a partir de las estrategias que los docentes aplican en el aula para mantener las interacciones (Kyriakides y Creemers, 2006).

El contexto se refiere a las políticas nacionales que se centran en la eficacia de la educación, disponibilidad de recursos, sistema de evaluación, procedimiento formación y financiación de centros. En el nivel escolar vemos que sus factores están estrechamente vinculados a los de la práctica docente (calidad instrucción, tiempo, y oportunidad para aprender). En el nivel de aulas se coloca al docente como la figura que más influye en el rendimiento. Por ejemplo, el tiempo en tareas y las oportunidades usadas es proporcional al adecuado tiempo para el aprendizaje y a las oportunidades para aprender. O sea, mientras más adecuada sea la enseñanza, más tiempo podrán invertir los alumnos en el aprendizaje, mediante el aprovechamiento de las oportunidades para aprender. Aunque se advierte de que los resultados también están influidos por las aptitudes, los antecedentes familiares y la motivación del alumnado. La calidad, el tiempo y las oportunidades en el aula están influidos por factores del contexto (Creemers, 2002). En otras palabras, los niveles más altos proporcionan las condiciones para el logro de aprendizajes y los resultados educativos son inducidos por los efectos combinados de los niveles (Creemers, 1997).

El sexto modelo que presentamos es el de Sammons y otros (1997). Este surge de un estudio de escuelas del nivel de secundaria por lo que presenta situaciones aún más complejas tanto en el aspecto organizativo del centro como en el curricular, si lo comparamos con centros educativos de niveles inferiores (véase figura 2.11). La mayoría

de los modelos anteriores se han centrado en primaria, por lo tanto, se toman en cuenta varios elementos adicionales en el plano organizativo que son el nivel local y el nivel departamental.

Figura 2.11. Gráfico modelo de eficacia escolar en secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997)



Fuente: Extraído de Sammons, Thomas y Mortimore (1997).

*GCSE: General Certification in Secondary Education (prueba externa al finalizar la secundaria inferior en Inglaterra).

El modelo que ellos proponen sugiere que los niveles superiores influyen sobre los demás niveles. El nivel nacional se caracteriza por el currículo, las evaluaciones y controles de escalafón de centros y altas puntuaciones de pruebas externas. El nivel local se caracteriza por tomar en cuenta la composición del alumnado y el tipo de apoyo que se les provee a sus familias. Este nivel presenta influencia directa con la escuela y con el resultado académico. Al igual que en el modelo compresivo de Creemers, en este modelo se toman en cuenta las características del alumnado y sus antecedentes familiares. La capacidad del docente está vinculada a factores tanto de la escuela en general como del nivel del aula, tales como la calidad de la enseñanza, enfoque en lo académico, altas expectativas y enfoque centrado en el alumno.

Existen factores de singular relevancia que se presentan en varios niveles. Si bien entre los niveles de escuela y departamento se reflejan las metas y visión compartidas, la consistencia y el enfoque se centra en el alumnado; se pueden destacar las altas expectativas y el énfasis en lo académico como los factores de mayor relevancia en dicho modelo.

Los mismos autores sugieren que si bien la calidad de la enseñanza es muy importante por sí sola, no es suficiente para la calidad general del centro educativo. A diferencia de otros modelos, el nivel de la escuela y el nivel de departamento tienen un peso significativo en la eficacia escolar por ser centros educativos de secundaria. Por el contrario, en los otros modelos la importancia del nivel de aula es mucho más grande porque están dirigidos a primaria (Sammons et al., 1997). Cabe resaltar la naturaleza multinivel al igual que los demás modelos.

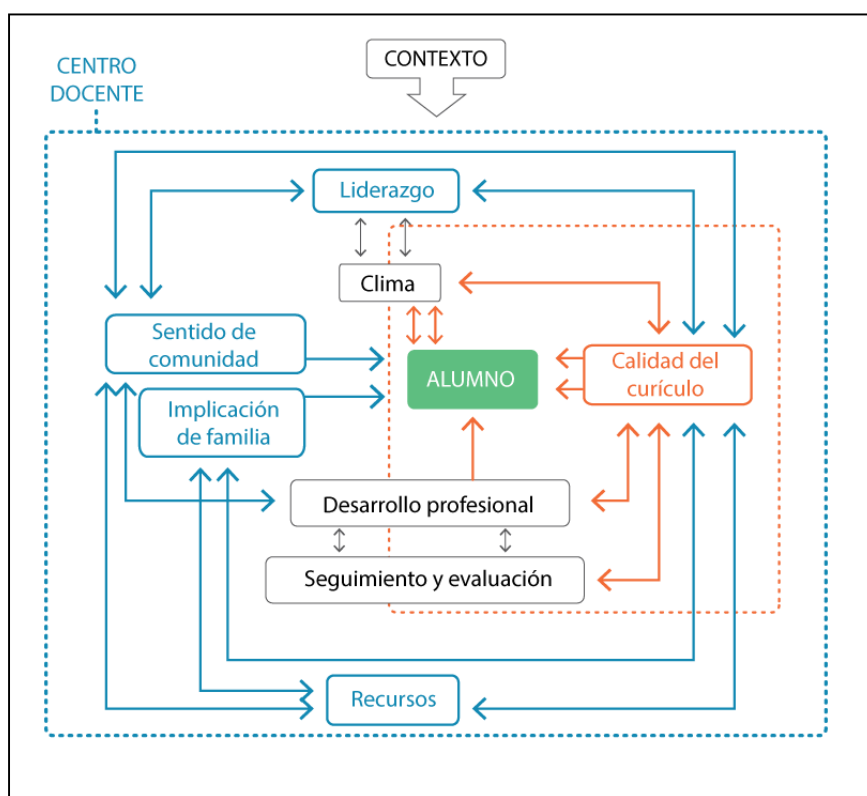
Si bien la enseñanza y el aprendizaje se dan en el aula, la relación con nivel de la escuela y el nivel de departamento por lo general es indirecta, y opera a través de la cultura, la ética o el espíritu. Existen casos de relación directa cuando, por ejemplo, las políticas de la escuela influyen de manera marcada en la evaluación del alumnado. En este sentido, Murillo (2007) opina con relación al modelo de Sammons, Thomas y otros (1997) que, por lo general, se piensa que las actitudes, la motivación, el comportamiento y la asistencia a clases tienen impacto en los resultados escolares. Estos factores pueden contribuir de manera positiva o negativa en el rendimiento académico.

Sammons y otros (1997) y Tikly (2011) otorgan peculiar relevancia a la gestión, la cual tiene implicaciones directas sobre la cultura escolar y la ética, tanto en la escuela como en el nivel departamental. El liderazgo eficaz del director y del equipo de gestión es necesario para mejorar. El logro de una cultura escolar positiva y consistente parece ser crucial para la eficacia académica en el nivel secundario.

Los modelos de eficacia mencionados anteriormente han sido elaborados sobre la base de rigurosos procedimientos de investigación. Las aportaciones de estos investigadores, sin lugar a dudas, han sido significativas a distintos niveles de los sistemas educativos. También es cierto que los contextos en donde se elaboraron dichos modelos difieren en cuanto a características de gran importancia, si los comparamos con los países de la región latinoamericana. Estas características están relacionadas con los niveles socioculturales, educativos y económicos de cada país. Tomando en cuenta esta premisa, a continuación describimos otros dos modelos para acercarnos gradualmente a la realidad del sistema educativo dominicano. El primero es el modelo analítico de eficacia escolar para centros españoles de primaria, y el segundo, es el modelo iberoamericano de eficacia escolar.

El modelo analítico de eficacia escolar para centros españoles de primaria fue elaborado a partir de los datos de la evaluación nacional de desempeño de los alumnos de primaria. Se caracteriza por identificar factores que intervienen en los procesos de la escuela y del aula, además, explica cómo se genera esta relación (véase figura 2.12).

Figura 2.12. Modelo analítico de eficacia en centros escolares de primaria en España



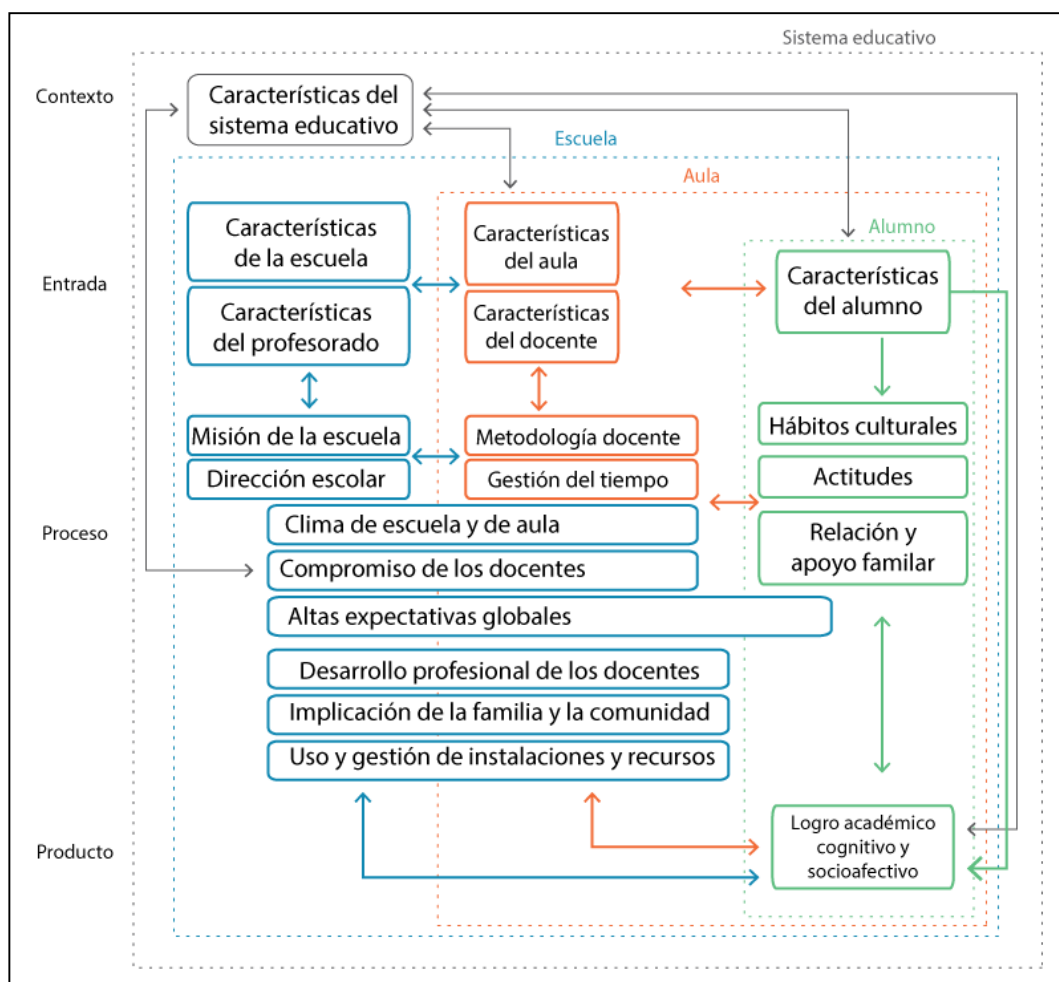
Fuente: Extraído de Murillo (2008a).

En este modelo se plantea que los factores en el nivel de aula tienen mayor importancia sobre el alumnado que los demás niveles. Los factores con mayor influencia son en orden de influencia: calidad del currículo, el clima de aula, desarrollo profesional de los docentes, y seguimiento y evaluación. Pero los factores de otros niveles también tienen

relación. Por ejemplo, en el nivel de la escuela existen dos factores que están directamente relacionados con el nivel de aula. Estos son: el sentido de comunidad (normas compartidas) y la implicación de las familias. Además, en el nivel de la escuela existen otros dos factores que se relacionan de manera indirecta con el nivel de aula, estos son: el liderazgo y los recursos del centro (Murillo, 2008a).

El segundo modelo de eficacia escolar en la región iberoamericana surge a raíz del trabajo Investigación iberoamericana sobre Eficacia Escolar (Murillo, 2007a). Este fue elaborado con el propósito de aportar un modelo adaptado a las características sociales, económicas, culturales y educativas de la región (figura 2.13). Por lo tanto, se ofrece una imagen integral de los factores personales, de aula y escolares relacionados con el logro académico, la organización y las interrelaciones.

Figura 2.13. Modelo iberoamericano de eficacia escolar



Fuente. Extraído de Murillo (2007a).

Para la construcción del modelo se toma en primer lugar la investigación internacional sobre este tema y, en segundo lugar, los trabajos desarrollados en Iberoamérica. De la investigación internacional se tomaron en cuenta dos elementos comunes de los cuatro modelos de eficacia escolar más relevantes durante la década de los noventa. Estos

modelos fueron el de Scheerens (1990), el de Stringfield y Slavin (1992), el de Creemers (1994) y la propuesta de Sammons, Thomas y Mortimore (1997). En primer lugar, estos modelos parten de una visión sistémica de los centros educativos en la que se pone de manifiesto la interacción de los elementos del sistema y las relaciones recíprocas. En segundo lugar, distinguen la interdependencia de los cuatro niveles de análisis (alumno, aula, escuela y contexto) en la que ocurren interacciones (Murillo, 2007a). En los trabajos desarrollados en Iberoamérica se parte del modelo primigenio.

En el estudio se efectuó una estimación de la magnitud de los efectos escolares tales como: logro académico socioafectivo del alumnado (autoconcepto, comportamiento, convivencia social y satisfacción con la escuela) y se analizaron las propiedades científicas tales como: la consistencia de los efectos entre las distintas variables de producto y la eficacia diferencial de los centros en función de las características del alumnado (sexo, nivel socioeconómico, nivel cultural de las familias, ser nativo o inmigrante y rendimiento previo).

Básicamente en el estudio se implementaron tres estrategias metodológicas. En la parte cuantitativa se implementó un enfoque multinivel de cuatro niveles. En la parte cualitativa se analizaron los factores de eficacia, tal y como los perciben los sujetos. Por último, se utilizó un enfoque más interpretativo para analizar en profundidad 16 casos prototípicos extremos, o sea, escuelas clasificadas como más eficaces en cada país.

Un aporte significado de la investigación dirigida por el profesor Javier Murillo (2007a) ha sido la identificación de dos factores que no aparecían en literatura previa, pero que conllevan diferencias en el rendimiento del alumnado. Estos son: a) uso y gestión de los recursos e instalaciones, b) condiciones económicas y laborales de los docentes. Esto quiere decir que al menos en Iberoamérica debe incrementarse la financiación para proveer de mejores salarios y condiciones laborales a los docentes.

Capítulo 3.

Factores de eficacia escolar

Como se ha podido observar en capítulos anteriores, existe una impresionante cantidad de investigaciones sobre eficacia escolar. Estas investigaciones han logrado evidenciar — a través de distintos enfoques metodológicos y técnicas de análisis— factores que tienen una particular influencia sobre el rendimiento académico de determinados grupos de alumnos.

En este capítulo hemos ordenado los factores asociados en dos niveles. En primer lugar abordaremos los factores asociados a la escuela y, en segundo lugar, los que están asociados con el nivel del aula.

En el nivel de la escuela los hemos subdividido en cuatro factores: liderazgo escolar, participación en la escuela, clima escolar y de aula, e las instalaciones y recursos escolares. En el primer factor —que aborda el liderazgo escolar— ofreceremos una breve conceptualización, tomando en cuenta distintas aportaciones. Destacaremos tres tipos de liderazgo que las investigaciones han identificado que tienen influencia sobre el rendimiento académico, que son: liderazgo distribuido, liderazgo instruccional y liderazgo transformacional.

3.1. FACTORES DE ESCUELA

Tomando en cuenta que en nuestro estudio solamente abordamos dos niveles de estudios —escuela y aula— hemos agrupado en este primer apartado los factores relacionados con el nivel de escuela. Los factores de este nivel están ampliamente recogidos en una gran cantidad de estudios de elevado nivel académico, como los siguientes:

3.1.1. Liderazgo escolar

La mayoría de las definiciones de liderazgo hacen referencia a la influencia que tiene un ser humano de manera directa o indirecta sobre un colectivo de personas con relación a la mejora de la organización (Day, Gu, Sammons, 2016; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Dicha influencia se enmarca en la interpretación de los líderes sobre los eventos, la selección de los objetivos, las estrategias que se implementan y la motivación hacia el personal docente y el alumnado (Krüger 2010; Yukl, 2006). Al parecer, tanto la experiencia del director como la capacitación previa parecen ser factores relacionados con el rendimiento escolar (Bowers y White, 2014; Walker, Lee y Bryant, 2014).

La función del director escolar implica influencia sobre las políticas, los valores y la visión a través del trabajo en equipo, la motivación y el apoyo en la escuela (Bernal, 2000). Para Busher y Barker (2001) y Medina (2011) el líder es el responsable de crear culturas particulares, caracterizadas por la participación en la toma de decisiones y el clima de reconocimiento como personas y como trabajadores. Todo esto se manifiesta a través de prácticas claras y sistémicas. En este sentido, Pashiardis, Brauckmann y Jacobson (2011), en un estudio con escuelas eficaces ubicadas en zonas de vulnerabilidad, afirman que los líderes se preocupaban por el desarrollo del personal a su cargo.

A pesar de la gran cantidad de información acerca de este tema, el concepto liderazgo no está libre de diversas interpretaciones. Diversos autores, entre ellos Muñoz (2005) y Salo, Nylund, y Stjernstrøm (2015) advierten sobre confusiones conceptuales respecto al liderazgo. Por un lado, hay quienes lo entienden como un modo colaborativo o participativo, mientras que por el otro, hay quienes lo ven como una dirección gerencial, al enfocarse en la calidad total. Este último modelo de liderazgo se caracteriza por estar centrado en el control y la resolución de problemas, además, por poseer una estructura que comprende un sistema jerárquico de estratos gerenciales y un sistema de rendición de cuentas y evaluación que toma en cuenta el desempeño para el reconocimiento de los méritos (Bernal, 2000; Jaques, 2004). Tal y como afirma Riveros-Barrera (2012), las direcciones de tipo gerencial se concentran en la mayor responsabilidad del cumplimiento de las metas y en la toma por parte de una persona.

En la revisión de la literatura se han podido identificar diferentes tipos de liderazgo que han llamado la atención de los investigadores. Básicamente son tres estilos: liderazgo transformacional, liderazgo distribuido y liderazgo instruccional. Por ejemplo, en el meta-

análisis publicado por Karadağ, Bektaş, Çoğaltay y Yalçın (2015) los resultados arrojaron que el efecto más amplio entre los estilos de liderazgo se encontró en el liderazgo distribuido y en el transformacional. Por otro lado, Hallinger y Lu (2014) y Shatzer, Caldarella, Hallam y Brown (2013) encontraron mayor efecto sobre el aprendizaje en el estilo de liderazgo instruccional.

El liderazgo transformacional fue introducido por James MacGregor Burns, en el 1978, a partir de una investigación descriptiva sobre líderes políticos. Burns lo describe como aquel en el que un líder promueve la motivación hacia el logro y la autorrealización de los sujetos, a través de metas trascendentales en lugar de metas particulares (Sun y Leithwood, 2014). Para lograr esta meta, este líder se caracteriza por tener una aproximación personal al trabajador, por motivar e inspirar constantemente, por dar mayor participación al trabajador en los éxitos de la empresa, y por la estimular intelectualmente al trabajador (Burns, 1978).

Para Bernal (2000) el líder transformacional es aquel que logra incrementar las capacidades de los miembros de una organización para la resolución de problemas y la toma de decisiones. Esto implica una transformación profunda de la cultura organizacional. Para el logro de esta meta el director de una escuela ha de trabajar la parte afectiva y emocional, mediante un comportamiento abierto y flexible.

Por otro lado, Scheerens, Hendriks y Steen (2012) describen al liderazgo transformacional desde una perspectiva más amplia de liderazgo educativo que abarca el desarrollo de un clima orientado a la tarea y a la gestión de la enseñanza y el programa de aprendizaje.

Los hallazgos de las investigaciones han revelado que la influencia de los directores sobre la dimensión afectiva de los docentes tiene relación con los resultados de los alumnos (Berkovich y Eyal, 2015). Estos hallazgos son compartidos por una gran cantidad de investigaciones. Sin embargo, muchos líderes de los centros educativos siguen dedicando la mayor parte del tiempo a cuestiones más técnicas o gerenciales (Leithwood, Patten y Jantzi, 2010).

El liderazgo transformacional se caracteriza por que los seguidores sienten confianza, admiración, lealtad y respeto hacia el líder, y están motivados para hacer más de lo que originalmente se espera que hagan (Yukl, 1999). Al establecer una comparación entre el liderazgo transaccional y el transformacional, se puede concluir que el primero gira en torno a intercambios de valores alineados a reglas institucionales, mientras que el segundo está más relacionado con el reconocimiento, la participación y la motivación, o sea, con cuestiones inmateriales. En este sentido, Sun y Leithwood (2014) plantean que existen suficientes evidencias para asegurar que entre los dos tipos de liderazgos, el transformacional tiene mayor efecto en la motivación de los seguidores.

En un estudio desarrollado con 235 docentes de 10 escuelas en Malasia, Raman, Mey, Don, Daud y Khalid (2015) se encontraron diferencias significativas entre el nivel

académico de los directores y el tipo de liderazgo. Mientras más conscientes eran los directores de las escuelas de la práctica del liderazgo transformacional, mayor era el nivel de compromiso de los docentes. Esto quiere decir que el liderazgo transformacional influyó positivamente en el nivel de compromiso de los docentes con la misión escolar. Resultados muy similares obtuvieron Locke y Latham (2006) y Sammons (2006) en su investigación sobre la relación entre el liderazgo transformacional y su influencia en el trabajo docente y los resultados de los alumnos.

Por otro lado, muchos autores se inclinan hacia el estilo de liderazgo distribuido (Heck y Hallinger, 2009; Murillo, 2006; Riveros-Barrera, 2012; Scheerens, 2013). Estos autores afirman que las evidencias apuntan al mayor grado de influencia sobre el rendimiento académico y los procesos de mejoramiento escolar. En este mismo orden, Leithwood y otros (2006) afirman que la estabilidad en el liderazgo es una condición indispensable para la mejora escolar. La inestabilidad es una de las explicaciones más poderosas para el fracaso de la mayoría de las iniciativas de mejora de la escuela.

Para comprender el liderazgo distribuido se toma la comparación de Riveros-Barrera (2012). Este autor compara el liderazgo distribuido con el liderazgo gerencial. En el liderazgo gerencial se asignan tareas de acuerdo con la jerarquía laboral, lo cual incide en el tipo de interacción de los sujetos. En el caso de liderazgo distribuido la interacción es simétrica, y se caracteriza por una relación de reciprocidad en la que la solidaridad y el trabajo en equipo son indispensables.

En los estudios de Heck y Hallinger (2009) y posteriormente el de Hallinger y Heck (2010) se analizó el efecto del liderazgo distribuido en la mejora escolar y en el rendimiento académico en Lectura y Matemáticas. Los resultados fueron sumamente alentadores, al encontrarse efectos directos significativos del liderazgo distribuido en la capacidad académica de la escuela y en el rendimiento.

Otro estilo de liderazgo que ha captado la atención es el liderazgo instruccional. En diversos estudios comparativos se encontró que el liderazgo instruccional tenía mayores efectos sobre el rendimiento académico del alumnado que el liderazgo transformacional y distribuido (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Shatzer et al., 2013).

En el meta-análisis de Robinson y otros (2008), en el cual se tomaron en cuenta 27 estudios, se identificaron cinco aspectos claves del liderazgo instruccional: (a) el establecimiento de metas y expectativas; (b) la dotación de recursos estratégicos; (c) la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios; (d) promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los maestros, y (e) aseguramiento de un ambiente ordenado y de apoyo. Sin embargo, mientras el líder enfoque más su trabajo en la actividad académica, mayor será su influencia.

En el estudio de Shatzer y otros (2013) se identificaron las siguientes características de los líderes instruccionales: monitorean el progreso del estudiante, protegen el tiempo de

instrucción, proporcionan incentivos para el aprendizaje, proporcionan incentivos para los maestros, y crean recompensas a docentes y alumnos. Igualmente, Dumay, Boonen, y Van Damme (2013) destacan que este tipo de liderazgo se centra en el desarrollo de la misión de la escuela y la gestión del programa en torno a temas de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, los resultados de Alig-Mielcarek (2003) sobre el tipo de liderazgo instruccional indican que el director de la escuela influye de manera indirecta en el rendimiento académico, a través del clima organizacional centrado en las actividades académicas.

La forma en que los diferentes estilos de aprendizaje tienen efecto sobre el rendimiento también ha sido un tema muy estudiado. La balanza indica que el líder de la escuela tiene mayor influencia de manera indirecta que de manera directa. En el meta-análisis publicado por Scheerens y otros (2012) se encontraron dos tipos estudios sobre el efecto del liderazgo en el logro académico. Los más antiguos se basaron en identificar el “efecto directo”, y los más recientes en los “efectos directos”. Las conclusiones de este estudio y otros, como el de Dumay y otros (2013) y el de Hallinger y Lu (2014), ponen en evidencia que el efecto directo del liderazgo sobre los resultados de los alumnos es pequeño. Sin embargo, identifican factores intermediarios a través de los cuales se dan los efectos indirectos, que sí tienen mucha mayor influencia sobre el resultado académico. Entre los factores intermediarios se encuentra el nivel de participación de los docentes y alumnos en los procesos educativos (Price, 2015), el nivel de creencias sobre la eficacia colectiva de los docentes (Dumay et al., 2013) y la calidad del desarrollo profesional de los docentes a través del clima escolar (Sebastian y Allensworth, 2012; Sebastian, Allensworth y Stevens, 2014), la motivación de personal, el compromiso y trabajo en equipo (Sammons, 2006).

La investigación de Grissom, Loeb y Master (2013) encontró una relación indirecta del liderazgo —en este caso, liderazgo instruccional— sobre el rendimiento del alumnado. En esta investigación con fuente de datos única, se observó durante el día completo a 100 directores urbanos durante tres años. Los resultados indicaron que el tiempo que pasaron los directores —sobre todo en actividades pedagógicas— no predice el aumento del rendimiento de los alumnos. Sin embargo, el tiempo que invierten en entrenamiento docente, la evaluación y el desarrollo del programa educativo de la escuela predice ganancias en los logros positivos.

Otros autores destacan la modesta influencia de los estilos liderazgo (Scheerens y Bosker, 1997), aunque también revelan que a medida que los diseños de investigación mejoran y se desarrollan los estilos, dicha influencia se incrementa. Por ejemplo, Hendriks y Steen (2012), analizaron 25 estudios publicados entre el 2005 y el 2010. Los resultados muestran que el 74% de los estudios sobre el efecto del liderazgo en el rendimiento del alumnado

no tiene relación significativa. En las investigaciones anteriores al 2005, el efecto del liderazgo en el rendimiento presentaba una relación significativa de un 8%. Por lo tanto, se puede afirmar que hubo un incremento de evidencias del efecto del liderazgo en el logro académico.

Para Scheerens y otros (2012) el tamaño moderado o pequeño del liderazgo sobre el rendimiento académico no debe representar sorpresa, debido a la clase de diseño de investigación que se ha utilizado. Este autor sugiere que se debe seguir mejorando e incorporando nuevas técnicas para contemplar en su conjunto todas las variables que intervienen en el proceso.

La mayoría de las publicaciones que tratan sobre escuela eficaz identifican el liderazgo de la dirección como un factor fundamental. Estas escuelas se destacan por tener un liderazgo caracterizado por ser fuerte, consistente y de apoyo; con habilidades de comunicación y de relaciones interpersonales, dedicación y compromiso (Fullan, 2002; Lopez, González, y Fierro, 2006; Roy y Kochan, 2012; Schulte, Slate, y Onwuegbuzie, 2010).

3.1.2. Participación en la escuela

No existen dudas respecto a la influencia que pueden tener determinados tipos de relación entre los miembros de la comunidad educativa. Prácticamente en todos los programas de mejora escolar es un aspecto relevante y en distintos modelos de eficacia escolar aparecen como un factor asociado. Entre los modelos de eficacia escolar que abordan este factor, podríamos mencionar los más relevantes:

- El modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990), en el nivel de la escuela se considera el consenso y el trabajo cooperativo entre los docentes.
- En el modelo comprensivo de eficacia escolar de Creemers (1994) las reglas y acuerdos claros acerca de: la instrucción, uso del tiempo e implementación del currículo en el aula son factores claramente asociados a la eficacia escolar.
- En el modelo de eficacia escolar de secundaria de Sammons, Thomas y Mortimore (1997), a nivel local: el apoyo de las familias, a nivel escolar: metas y visión compartidas e implicación son variables que implican participación de todos los actores y están incluidas en su modelo.
- En el modelo analítico de eficacia en centros escolares de primaria en España de Murillo (2004a), tanto el sentido de comunidad como la implicación de las familias son factores que se encuentran en el nivel de la escuela.
- Para finalizar, en el modelo iberoamericano de eficacia escolar de Murillo y otros (2007) se encuentran como factores asociados a la eficacia: la misión de la escuela, el compromiso de los docentes y el desarrollo profesional de los

docentes. Todos estos factores están fuertemente vinculados a los tipos de interacción que ocurren en los centros educativos.

Mediante la revisión de la literatura se puede comprobar que el tema “participación en la escuela” ha formado parte de la agenda política, traducida en gran número de programas de intervención para mejorar e incrementar la participación de cada escuela con la comunidad. Tomando en cuenta que no existen respuestas únicas a este tema, las evidencias apuntan a la necesidad de establecer relaciones democráticas dentro del centro educativo, adaptadas a la realidad y a las necesidades imperantes.

En este apartado se aborda la participación en la escuela desde varias dimensiones, sobre todo, desde la dimensión que abarca la participación de la familia en los procesos educativos, hasta la participación activa del cuerpo de docentes y de la gestión en la búsqueda de respuestas colectivas a los distintos desafíos. A esta última dimensión se le denomina “comunidades profesionales de aprendizajes”, a las cuales nos referiremos más adelante.

En la medida en que los actores del centro educativo perciban apoyo, compartan la visión de la escuela y se sientan comprometidos, los esfuerzos estarán enfocados en el aprendizaje del alumnado, con mayor esperanza de éxitos (Hallinger y Lu, 2014).

El estudio con diseño jerárquico de Vieno, Perkins, Smith y Santinello (2005), en centros educativos de Italia, se llegó a la conclusión de que mientras mayor sea la participación — tanto de los alumnos como de los docentes— en la toma de decisiones eventos y libertad de expresión, mayor será el ambiente democrático. Además afirman que el ambiente democrático en estas escuelas es un fuerte predictor del sentido de comunidad, tanto de los alumnos como de los docentes.

Scheerens y otros (2013) en su meta-análisis indican que el efecto de la participación en la escuela, reportado en las distintas investigaciones, aún sigue siendo débil; y este autor lo atribuye a la forma en que se ha medido tradicionalmente esta variable. Otra posible razón del poco conocimiento de la magnitud del efecto de esta variable sobre el aprendizaje se debe a que prácticamente la mayoría de los estudios se han enfocado en la evaluación de programas de participación escolar, y se han descuidado sus propiedades científicas. A pesar de que se registran estudios sobre el efecto de la participación de la familia en la escuela, en cuanto a los efectos de la participación de los demás miembros de la comunidad a la escuela se sabe mucho menos.

La participación en la escuela no solo se reduce a los diversos tipos de interacción que se dan entre administración, docentes y alumnos. La implicación de los demás miembros de la comunidad, sobre todo de la familia, desempeña un papel importante en esta variable. En este sentido, Bolívar (2006) afirma que aparte del contexto de la escuela y sus docentes, las familias y los medios de comunicación cumplen un papel importante en el proceso educativo. Estas conclusiones no son novedosas, y este autor pretende dar un

nuevo significado al papel formativo, tomando en cuenta el contexto actual y la colaboración con las familias, que es imprescindible.

En la revisión de 20 estudios publicada por Henderson y Mapp (2002), cuyo propósito fue examinar las características de la relación de los padres y la comunidad en escuelas de alto rendimiento, se encontraron relaciones significativas. En su conjunto, los estudios identificaron relaciones positivas entre la participación y el rendimiento de los alumnos. Por ejemplo, se encontró relación entre la actitud de los padres con respecto a los hijos cuando les animan y hablan con ellos acerca de la escuela y les ayudan a mantenerse enfocados en el aprendizaje y las tareas. La influencia de la participación de la familia no solo se refleja en el rendimiento académico. Los estudios reportan un gran impacto en la asistencia, comportamiento que, por supuesto, influye en el logro. Es bueno tomar en cuenta que la participación de las familias *per se* no es lo que importa, sino su vinculación con la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de habilidades de los alumnos en determinadas asignaturas.

A pesar de que se sabe poco de la magnitud del efecto de la participación en la escuela sobre el rendimiento académico, su importancia es prácticamente incuestionable. Otra evidencia sobre su efecto en la eficacia de la escuela se puede encontrar en el estudio cualitativo Escuelas ineficaces, de Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido (2014). En este estudio se analizaron ocho escuelas de ocho países de Iberoamérica. Entre los factores que caracterizaron dichas escuelas se encuentran: la falta de compromiso y motivación, poco trabajo en equipo entre los docentes y la poca implicación de las familias, entre otros.

El compromiso de las familias de los alumnos ha sido desde siempre una tarea prioritaria para los directores de los centros educativos. Los estudios indican que de acuerdo con el contexto en donde se encuentre la escuela, dicha participación variará. Por ejemplo, las escuelas ubicadas en zonas privilegiadas reportan mayor participación de los padres, mientras que ocurre el caso contrario con las escuelas ubicadas en contexto de pobreza (Racionero y Serradell, 2005). Mientras mayor sea la participación familiar, más se incrementarán las posibilidades de aprendizaje (Blanco, Umayahara y Reveco, 2004).

En América Latina se observan avances en la construcción de procesos más democráticos en los centros educativos, pero este impulso aún es frágil y requiere de mayor consolidación (López, 2006).

Los resultados de un estudio con 18 escuelas de Miami, desarrollado por Elbaum, Blatz y Rodríguez (2016) con estudiantes con discapacidad indican que la estrategia utilizada para mejorar las relaciones de colaboración con los padres de los alumnos consistía en dar prioridad a la comunicación sensible e informar sobre el monitoreo del progreso de los alumnos.

En otro estudio de Scheerens y otros (2013) se encontró que la participación de los padres tenía un efecto pequeño (0,09) en comparación con otras variables, sin embargo, aún queda falta mucho entendimiento sobre las implicaciones de la participación de los padres. A pesar de que no se conoce a ciencia cierta la magnitud del efecto de la participación de los padres sobre el rendimiento, Opdenakker y Van Damme (2005) revelan que sí tiene un efecto positivo, a pesar de ser débil. Mientras mayor sea la implicación de los padres en la escuela, mayor será la sensibilidad de los alumnos al contexto.

La globalización y el acceso a la información a través de las tecnologías de la información y comunicación han puesto frente a la escuela el verdadero reto de mantener la calidad educativa, por lo que es necesario enfocarse en nuevas formas del aprendizaje. Por supuesto, esto ya no es una tarea de un solo individuo, sino que más bien debe ser una tarea de las comunidades escolares, las cuales deben trabajar y aprender juntas nuevas formas de mejorar el aprendizaje (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace y Thomas, 2006; Stoll y Louis, 2007), reduciendo el aislamiento y aumentando el compromiso por la misión y objetivos de la escuela (Thompson, Gregg y Niska, 2004). En este sentido, Harris y Jones (2010) afirma que existe la base para creer que las comunidades profesionales de aprendizaje pueden contribuir a la mejora de todo el sistema educativo, pero para esto es necesario cambiar la manera en que las personas se conectan, comunican y colaboran.

La cantidad de autores que señalan la necesidad de que las escuelas se conviertan en comunidades profesionales de aprendizajes, que se movilicen por la mejora continua, resulta sorprendente (Hord, 1997; Muijs, Harris, Chapman, Stoll y Russ, 2004).

Aunque existe una profusa producción sobre *de aprendizajes comunidades profesionales*, aún no existe una definición universal, de hecho, el término de manera ubicua (DuFour, 2004; Stoll et al., 2006; Stoll y Louis, 2007). Su interpretación depende de los diferentes contextos. Incluso, algunos autores como Thompson y otros (2004), señalan que este concepto proviene del sector empresarial (organización de aprendizaje), modificado para adaptarse al mundo de la educación. En cuanto al concepto comunidad profesional de aprendizajes, la palabra “profesional”, la cual fue agregada posteriormente, sugiere que el trabajo de la comunidad se fundamenta en el conocimiento especializado y técnico (Stoll y Louis, 2007).

Según Bolívar (2010), las comunidades profesionales de aprendizaje están basadas en una perspectiva ecológica, orgánica, de las organizaciones, en lugar del tradicionalismo fragmentado y mecanicista. Asimismo las considera como uno de los mejores dispositivos para promover la mejora sostenida en el tiempo, así como para incrementar los aprendizajes del alumnado, teniendo como núcleo el currículo escolar y objetivo el mismo aprendizaje.

Diversos autores coinciden en enumerar las características de las comunidades profesionales de aprendizajes (DuFour, 2004; Hord, 1997; Muijs et al., 2004; Stoll y Louis, 2007; Westheimer, 1999), como las siguientes:

- Apoyo y liderazgo compartido. El director de la escuela facilita la participación de todos.
- Enfoque en el aprendizaje del alumnado, no en la enseñanza. Principal propósito.
- Creatividad colectiva a través del diálogo reflexivo.
- Cultura de colaboración y valores compartidos, para lograr el principal propósito.
- Relaciones significativas.
- Resultados que evalúan su eficacia.

Las descripciones sobre comunidades profesionales de aprendizajes plantean un escenario muy positivo para el centro educativo, lo que no significa que las barreras y los desafíos estén ausentes. En una interesante investigación desarrollada en Gales por Harris y Jones (2010), sobre un grupo que pilotaba un modelo de comunidades de aprendizaje profesional, se pusieron en evidencia los desafíos que enfrentan las escuelas en el establecimiento y mantenimiento de comunidades profesionales de aprendizaje.

Según Harris y Jones (2010), la comunidad profesional de aprendizaje es mucho más que la colaboración *per se* o reuniones de docentes. Existen ejemplos de redes de docentes bien financiadas que no han obtenido los resultados esperados. Esto se debe, sobre todo, a la superficialidad en el enfoque de la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Sin una planificación adecuada y discusión acerca de los objetivos, los resultados no serán los deseados (Doolittle, Sudeck y Rattigan, 2008). De esta misma manera, Bolívar (2006) afirma que estas comunidades profesionales de aprendizaje no deben limitarse a cubrir la representación formal o la celebración de reuniones.

En este sentido, se consideran a las comunidades profesionales de aprendizajes como una estrategia de gran valor para la transformación hacia la mejora escolar, además existen abundantes evidencias del impacto positivo en la práctica docente (Vescio, Ross y Adams, 2008). De hecho, Hopkins (2001) opina que esta estrategia enriquece los programas de mejoramiento escolar porque crea las condiciones de mejoramiento continuo. El centro educativo asegura las oportunidades para que los docentes de distintas áreas puedan colaborar y reflexionar, y puedan adquirir nuevas prácticas y nuevos conocimientos. Para esto se requiere la participación activa y consciente de los docentes.

3.1.3. Clima escolar

El clima escolar —al igual que otros conceptos vinculados a los procesos educativos— ha generado una cantidad considerable de interpretaciones. Los hallazgos sobre este son abundantes y a veces confusos. Por ese motivo, en este apartado se presentará una serie

de conceptos y hallazgos sobre el clima escolar que aportarán suficiente información para tener una idea general sobre el tema.

Mediante la revisión de la literatura se ha podido comprobar que en las últimas décadas ha existido confusión entre el concepto clima escolar y cultura escolar. A veces son utilizados como sinónimos y de manera intercambiable, en cambio, en otras ocasiones se usan ambos conceptos de manera diferente, dependiendo del investigador (Schoen, 2010; Van Houtte y Van Maele, 2011). Si observamos la definición de *cultura escolar* de Moreno (2011), nos damos cuenta de que no dista mucho de la conceptualización de clima escolar que aquí se presenta. Sin embargo, en la literatura cada vez es más común la distinción entre ambos conceptos. Por ejemplo, diversos autores (Bradshaw, Waasdorp, Debnam y Johnson, 2014; Elías, 2015; Uría, 2001; Van Houtte, 2005) sugieren que el término *cultura escolar* conlleva patrones de significados transmitidos históricamente. O sea, que este término resulta más apropiado para tratar temas tales como las creencias compartidas, pensamientos, creencias, valores, mitos y ritos que se forman a través de las interacciones entre estudiantes, docentes y personal administrativo.

El clima es un concepto globalizador y multidimensional que abarca el medio ambiente total de la organización, incluyendo la cultura (Molina y Pérez, 2006). En este sentido, se sugiere que el clima se debe reservar para describir las organizaciones en su totalidad, las relaciones entre individuos y grupos en la organización, el entorno físico y las características de los individuos y grupos que participan en la organización. En este mismo orden de ideas, Haynes, Emmons, y Ben-Avie (1997) definen el clima escolar como la calidad y consistencia de las interacciones interpersonales dentro de la comunidad escolar, la cual influye en el rendimiento cognitivo y psicológico del alumnado. Más recientemente se han agregado aspectos tales como la seguridad y el entorno físico del centro y del aula (Haynes et al., 1997; Murillo y Martínez-Garrido, 2012).

Según Schoen (2010), el concepto de clima escolar surgió de la investigación sobre las escuelas eficaces, y se basa en la identificación de un conjunto de características internas comúnmente observadas de escuelas altamente eficaces. Miguel (2009) revela que el clima escolar es un factor influyente sobre la eficacia escolar. Por lo tanto, un clima escolar positivo afecta positivamente el rendimiento académico del alumnado. Cohen et al., (2009). Otros autores como Van Houtte y Van Maele (2011) proponen que el concepto utilizado en los estudios de eficacia escolar sea “cultura escolar”.

Tomando en cuenta los estudios de eficacia escolar y las aportaciones de diversos autores, se puede distinguir el clima escolar en varios niveles. (a) Clima escolar: este se refiere a las interacciones sociales y académicas dentro de la escuela, incluye los demás niveles. Es el resultado de las interacciones entre el alumnado, docentes, padres, asignaturas, espacios del centro, etc. (b) Clima de centro: se genera en el interior del centro y está

condicionado por la dirección, los docentes, los alumnos y otros posibles agentes y entorno físico del centro. (c) Clima de aula: se refiere a las interacciones que se producen en el aula como consecuencia de la interacción entre docente y alumnado. Este está influido por el docente, la asignatura, metodología, espacio, orden, etc., y (d) Clima escolar, el cual se refiere a las interacciones sociales y académicas dentro de la escuela (Bisquerra, 2008; Uría, 2001). En el aspecto metodológico, según Schoen (2010), el clima escolar se suele medir a través de la auto-percepción de los participantes y/o datos de la encuesta de actitud. En comparación con la medición de la cultura, el clima implica menos intensidad, por lo que es más apropiado para estudios con muestras grandes.

El clima escolar ha sido un tema muy estudiado y los investigadores mantienen aún bastante interés en él. En la revisión de la literatura sobre el clima escolar de Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro (2013) se encontró que el clima escolar tiene un profundo impacto en la salud mental y física de los alumnos de secundaria, y que afecta su autoconcepto. Un clima escolar positivo está vinculado a menor cantidad de autoinformes de problemas psiquiátricos entre los estudiantes de secundaria, e incluso a menor consumo de drogas, es decir, el clima escolar positivo es predictor de mejor bienestar psicológico. En general, la literatura sobre este tema reporta una serie de beneficios que están con el clima escolar positivo: (a) que tiene una poderosa influencia en la motivación para aprender; (b) la mitigación de los efectos negativos del contexto socioeconómico en el éxito académico; (c) contribuir a una menor agresión y la violencia y menos acoso sexual; y (d) que actúa como un factor protector para el aprendizaje y desarrollo de la vida positiva de los jóvenes. Resulta adecuado aclarar, tal y como afirma Murillo (2007a), que “las escasas investigaciones internacionales que han estimado la magnitud de los efectos escolares sobre variables socio-afectivas, han encontrado que la incidencia de la escuela es muy pequeña” (p. 267).

Distintas investigaciones sobre el clima escolar y su influencia sobre aspectos no cognitivos han logrado evidenciar que las normas, los servicios, el apoyo emocional y la participación de los padres en las actividades educativas están relacionados con las aspiraciones futuras de los alumnos de secundaria (Lindstrom, Pas y Bradshaw, 2015).

En el estudio de Peñalva, López-Goñi, Vega-Osés y Satrústegui (2015) se señala que, por lo general, los procesos de mejora en la escuela favorecen el clima escolar, y que este tiene un efecto positivo sobre la convivencia escolar. Según Thapa y otros (2013), las relaciones con los demás y con el mismo individuo fomentan un mayor apego a la escuela y proporcionan mayor base para el aprendizaje emocional y académico en la escuela. Por lo general, en las escuelas donde existe un clima positivo los alumnos perciben mejor estructura escolar y existen relaciones más positivas de los alumnos con el docente, docentes con docentes, incluso mejora el tratamiento de los procesos de educación inclusiva. En este mismo sentido, Miguel (2009) afirma que el entusiasmo y compromiso, tanto de docentes como de alumnos, favorece el rendimiento en Matemáticas.

Las evidencias de diversos estudios sugieren que mientras más positivas son las interacciones y la convivencia, las probabilidades de obtener mejores resultados académicos se incrementan (Blanco, 2009; Haynes et al., 1997). Este es el caso del estudio del estudio de Ning, Van Damme, Van Den Noortgate, Yang y Gielen (2015). Estos investigadores concluyeron que el clima disciplinario de las aulas puede explicar el 11% de las diferencias en el área de Lectura, entre las escuelas de distintos países. Según Huang y otros (2015), los centros educativos con mayores niveles de la estructura disciplinaria y apoyo al alumnado presentaban alta participación de los alumnos, menos burlas y acoso, y menor agresión de los alumnos contra los docentes.

Se ha demostrado que el clima escolar presenta interrelación entre los cuatro niveles de estudios de la escuela. En este orden, Willms y Ma (2004) afirman que existe bastante probabilidad de que el clima del aula sea un reflejo de lo que ocurre en la escuela. En otras palabras, “la modalidad, tipo y profundidad de las interacciones sociales y los comportamientos individuales generan determinado clima; el cual, a su vez, repercute en la producción de determinadas modalidades, profundidad y frecuencia de relaciones e interacciones sociales y comportamientos individuales” (López, Bilbao, Ascorra, Moya y Morales, 2014, p. 1114).

Mitchell y Bradshaw (2013) desarrollaron un estudio para comparar la asociación entre dos estrategias de gestión de aula: (a) estrategias de exclusión, y (b) apoyo al comportamiento positivo; con la valoración que tienen los alumnos sobre el clima. Este estudio tuvo una muestra de 1902 alumnos, de 93 aulas, provenientes de 37 escuelas de primaria. Los análisis indicaron una relación positiva entre la estrategia “apoyo al comportamiento positivo” con un mejor ambiente de disciplina, orden, equidad y relación docente-alumno. Aunque es conveniente precisar que gran cantidad de investigaciones han planteado que la remuneración por mérito no mejora los resultados académicos de los alumnos (DuFour y Mattos, 2013). Por lo tanto, el apoyo al comportamiento positivo debe evitar la remuneración por mérito, al igual que los programas de mejoramiento escolar. Esto no significa que no se premie el buen comportamiento. En este sentido, Willms y Ma (2004) afirman que desde la dirección escolar se debe premiar la disciplina y sancionar la indisciplina.

Igualmente, la percepción del docente sobre el clima también presenta ciertas influencias sobre el logro académico. Este es el caso del estudio de Tobón, Posada Duque y Ríos Gallego (2009), quienes afirman que cuando los maestros tienen una percepción negativa sobre las condiciones nutricionales, afectivas y cognitivas de los alumnos, el promedio académico cae. Conclusiones similares obtuvieron Brault, Janosz y Archambault (2014) y Brown y Medway (2007) al afirmar que la percepción de los docentes sobre la capacidad de sus alumnos para aprender está asociada con los resultados académicos.

En un estudio multinivel (de cuatro niveles) de eficacia escolar desarrollado en nueve países de Iberoamérica, que incluyó 248 aulas, las conclusiones respecto al clima fueron claras. En estas se afirma que la parte del clima que está más relacionada con el rendimiento en Lengua Española y Matemáticas tiene que ver con el orden y la limpieza, sobre todo del aula. En contraste, variables como la iluminación y ventilación parecían no estar relacionadas con el logro académico (Murillo y Martínez-Garrido, 2012). Estas conclusiones son muy parecidas a las de Scheerens y otros (2013). Estos autores destacan que existe un gran número de investigaciones en las que se concluye que el efecto de clima escolar ordenado en el rendimiento posee un tamaño relativamente alto. No obstante, se debe tener en cuenta que muchos estudios desarrollados a gran escala mostraron que las escuelas con mejor clima eran más propensas a tener una composición del alumnado con mayor nivel socioeconómico. Según Uline y Tschannen-Moran (2008), la comodidad, el aspecto agradable, la adecuación de espacios, el mobiliario y equipo funcional y un ambiente de bienestar influyen sobre la capacidad de enseñar y aprender.

En una investigación cualitativa con centros educativos de Chile (Bellei et al., 2004) se presenta el siguiente comentario con respecto al clima de las escuelas eficaces:

Una impresión generalizada de las visitas a las escuelas fue el descubrimiento de ambientes tranquilos, de orden y limpieza, muchas veces en contextos de escasez de recursos y condiciones complejas de funcionamiento. El clima que se respira es de tranquilidad, se cumplen los horarios, el uso del uniforme, las filas para entrar a clase y otros reglamentos comunes, revelando un muy buen manejo del orden y la disciplina. (Bellei et al., 2004, p. 64)

Por otra parte, en el estudio desarrollado por Berkowitz y otros (2015), en Israel, con una muestra de alumnos de secundaria a gran escala (N=53.95), se afirma que el clima escolar puede influir en el logro académico más allá del alumno y de su estatus socioeconómico. Por lo tanto, sugiere que el mejoramiento del clima escolar, especialmente en centros educativos ubicados en entornos de vulnerabilidad, debe ser prioritario, para mejorar la movilidad social y la igualdad de oportunidades.

Un clima de aula negativo interfiere con la capacidad del docente de desarrollar una enseñanza ajustada a los objetivos establecidos. Esto ocurre cuando el docente sacrifica el tiempo académico y lo invierte en mantener el orden y la disciplina en el salón de clases.

Otro estudio que analiza el clima organizacional escolar es el de Lim y Eo (2014), que concluyó que el diálogo reflexivo entre los docentes está relacionado con niveles más altos de autoeficacia, tanto de manera individual como de manera colectiva ($\gamma = 0,32$). O sea, las conversaciones frecuentes entre docentes sobre enseñanza y el aprendizaje influyen sobre la percepción colectiva. En este sentido, Sammons (2006) se refiere a la importancia de la 'actitud' de los miembros de la comunidad escolar, y destaca aspectos tales como la resolución de problemas, actitud de confianza en el grupo, optimismo, altas expectativas e ideales, calidez, atención y cultura de elogios.

La influencia del clima en el logro académico no se pone en duda, y existen bastantes evidencias disponibles que así lo afirman. Sobre todo en aquellos centros educativos en donde las relaciones entre sus miembros son respetuosas, no discriminatorias, ni violentas, y en donde existen altos niveles de comunicación y confianza. Al unir lo anterior con otras evidencias que señalan que los alumnos con mayor nivel socioeconómico asisten a centros educativos con mejores indicadores de clima escolar, se observa que el sistema educativo se enfrenta a otro factor de inequidad. Además, en los centros educativos con clima escolar adverso, por lo general, se presentan obstáculos que impiden el cambio (Blanco, 2009; Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana y Abarca, 2013 y Willms y Ma, 2004).

Según López y otros (2014), los primeros estudios sobre clima escolar aparecen en la década de los ochenta. Estos estudios se centraron básicamente en la medición de la satisfacción con la escuela y el sentido de pertenencia con respecto a ella. Posteriormente surgen otras escalas más abiertas que miden la motivación de logro, justicia, orden y disciplina, implicación de los padres, recursos compartidos, relaciones interpersonales entre alumnos y alumnos-docentes. En la tabla 3.1 se puede observar la clasificación de las dimensiones del clima escolar evaluadas y los instrumentos para cada dimensión.

Tabla 3.1 Dimensiones implicadas en la evaluación del clima escolar

Dimensión	Autores	Instrumentos que evalúan esta dimensión
Normas justas	(Benbenishty & Astor, 2005; Cornejo & Redondo, 2001; Furlong, 2005; Guerra, Castro & Vargas, 2011; Marjoribanks, 1980).	CSCSS; CHKS; SES; SCI
Apoyo de profesores	(Aron, Milicic & Armijo, 2012; Benbenishty & Astor, 2005; Cornejo & Redondo, 2001; Furlong, 2005; Furlong & Morrison, 1995; INEE, 2008; Marjoribanks, 1980; Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación [LLECE], 2008; Trianes, Blanca, Morena, Infante & Raya, 2006; Werblow, Robinson & Duesbery, 2010).	CSCSS; CHKS; INEE; SES; SCI; SERCE; CECSCS; ECLIS
Participación	(Benbenishty & Astor, 2005).	SCI
Pertenencia y conexión	(Cornejo & Redondo, 2001; Guerra et al., 2011; Goodenow, 1993; Marjoribanks, 1980; LLECE, 2008).	CHKS; SES; SERCE
Orientación al aprendizaje	(Cornejo & Redondo, 2001; Guerra et al., 2011; Marjoribanks, 1980; LLECE, 2008; Werblow, Robinson & Duesbery, 2010).	SES; SERCE
Seguridad	(California Department of Education, 1998; Furlong, 2005).	CSCSS; CHKS

Nota. CSCSS = California School Climate and Safety Survey (Furlong et al., 2005); CHKS = California Healthy Kids Survey; BIECE = Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar (INEE, 2008); SES = School Environment Scale (Marjoribanks, 1980, adaptado por Cornejo & Redondo, 2001) SCI = School Climate Inventory (Benbenishty & Astor, 2005); SERCE = Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLECE, 2008); CECSCS = Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar (Trianes et al., 2006); ECLIS = Escala de Clima Social Escolar (Aron et al., 2012)

Fuente: Extraído de López y otros (2014).

3.1.4. Instalaciones y recursos

Desde la década de los ochenta, los gobiernos de los distintos países aumentaron de manera considerable la inversión en educación. Por supuesto, esta situación estuvo influida por los acuerdos supranacionales para la universalización de la educación y la reducción de la brecha educativa entre clases sociales, grupos étnicos, inmigrantes y grupos raciales. Igualmente, influido por una perspectiva productivista *input-output*, los

economistas y gobiernos se centraron en la asignación de recursos educativos con la idea de que estas acciones elevarían la calidad del sistema educativo. En ocasiones, estas medidas han estado inspiradas por criterios de igualdad y equidad, pero desafortunadamente, mal implementados, por lo que han producido un efecto indeseado de desventaja entre las zonas más vulnerables y aisladas y las zonas más privilegiadas.

La investigación sobre el efecto de los recursos escolares se inició con la publicación del Informe Coleman. Posteriormente, en las décadas de los ochenta y noventa, muchos estudios incluían diferentes tipos de recursos, agrupados de la siguiente manera (Hanushek, 1997; Murillo y Román, 2011b):

- Recursos del salón de clase: nivel educativo del docente, experiencia docente, ratio docente-alumno.
- Disponibilidad de servicios básicos como el agua potable, electricidad, baños...
- Recursos financieros: gasto por alumno, salario del docente.
- Disponibilidad de espacios para el aprendizaje distintos a las aulas: biblioteca, laboratorios, gimnasios, salas de música, sala de computación...
- Otros recursos de la escuela: características específicas del docente, recursos didácticos y materiales utilizados para trabajar con los alumnos.

Generalmente, la mayoría de las investigaciones sobre el efecto de los recursos sobre el aprendizaje en los países desarrollados, sobre todo en Estados Unidos, Europa o Australia han mostrado que los recursos y las instalaciones no tienen un efecto estadísticamente significativo en el rendimiento de los alumnos (Murillo y Román, 2011b). Según Hanushek y Woessmann (2017), la revisión de la literatura plantea poca confianza en variables cuantitativas tales como el gasto y el tamaño de la clase como motor de rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, estas conclusiones debe ser interpretas con cautela y se debe evitar aplicar políticas homogéneas y más aún cuando dichos estudios provienen de contextos diversos. De hecho, el economista Eric Hanushek —considerado como el investigador con mayor influencia en este tema— ha recibido bastantes críticas metodológicas de sus estudios. Los resultados de sus investigaciones han puesto de manifiesto que entre los recursos escolares y el logro académico no existe una fuerte relación o consistencia, “la simple provisión de recursos a la escuela, genera pocas esperanzas de mejora” (Hanushek, 1997, p. 141). Igualmente Brühwiler y Blatchford (2011) afirman que muchas de las investigaciones que han abordado este tema han partido de muestras limitadas y, a veces, con debilidades metodológicas atribuidas a su complejidad. Por el contrario, Egalite y Kisida (2016) encontraron evidencia de que el rendimiento académico de los alumnos en Matemáticas y Lectura disminuye a medida que aumenta el tamaño de la escuela.

Las distintas revisiones indican que en la actualidad es difícil sacar conclusiones generales a partir de los resultados disponibles (Glewwe, Hanushek, Humpage y Ravina, 2011). Existe la creciente convicción de que los recursos escolares son más importantes para los países más pobres, además, son bien conocidas las graves carencias que, en general, aquejan a la gran mayoría de las escuelas, sobre todo en América Latina (Duarte et al., 2011; Fernández, Trevisgnani y Silva, 2003; Hanushek y Luque, 2003; Lee y Reeves, 2012; Sammons, 2006). Distintas investigaciones en América Latina han evidenciado desigualdad en la distribución de los recursos humanos y materiales en los sistemas educativos de la región (UNESCO/OREALC, 2015; Treviño et al., 2007).

A pesar del gran esfuerzo por lograr la universalización de la educación y ofrecer una educación de calidad, las escuelas en los países más pobres resultan insuficientes para cubrir la totalidad de la matrícula. Además estas escuelas son construidas, a veces, con normas arquitectónicas obsoletas, sin hablar de la falta de acceso a los servicios básicos (Uduku, 2015). Muchas de las decisiones que se han tomado en países en vías de desarrollo han sido cuestionadas porque no han dado real importancia a la infraestructura, equipamiento y acceso a los recursos didácticos. Esto se debe básicamente a los hallazgos de investigaciones llevadas a cabo en países desarrollados, en donde la relación entre infraestructura y recursos con el rendimiento académico es muy baja (Murillo y Román, 2011b). De hecho, Levin y Lockheed (1993) han llamado la atención sobre los problemas que conlleva aplicar estudios de países desarrollados en países en vías de desarrollo. Estos autores afirman que la calidad arquitectónica y el nivel de equipamiento no son comparables y que, por el contrario, los centros educativos en los países menos desarrollados presentan condiciones precarias.

A la hora de delimitar cuáles son los elementos que forman parte de la infraestructura y los recursos escolares se podrían tomar las aportaciones de Murillo y Román (2011b). Estos autores incluyen los siguientes elementos: agua potable, suministro de energía eléctrica, servicios de alcantarillado y de instalaciones físicas para profesores y estudiantes, y recursos de la escuela, que serán entendidos como recursos y materiales didácticos regulares de la escuela (libros de texto, computadoras, juegos didácticos...). Otros investigadores incluyen elementos como el salario de los maestros o la relación estudiante-profesor, dentro de los recursos escolares.

En el estudio de Román y otros (2002) sobre el análisis de la dotación de recursos escolares y el rendimiento académico, estos autores encontraron una alta relación. Las evidencias apuntan a la presencia de espacios de apoyo a la docencia (bibliotecas, laboratorios de ciencias y salas de cómputos); la conexión a servicios públicos de electricidad y telefonía; y la existencia de agua potable, desagüe y baños en número adecuado.

Resultados muy similares fueron obtenidos en el reanálisis de los resultados de la prueba SERCE por parte de Murillo y Román (2011b). En las conclusiones de este estudio se destaca que el número de libros disponibles en la biblioteca de la escuela y el número de computadoras disponibles, mostraron el mayor efecto sobre el logro de los alumnos de educación primaria. Conclusiones similares a la de Sammons (2006), quien afirma que los recursos con mayor influencia son los libros de texto y materiales de formación. En cuanto a las instalaciones escolares, los reanálisis de los resultados de SERCE de Duarte y otros (2011) y el de Murillo y Román (2011b) llegaron a conclusiones similares. Se confirma que los gimnasios, laboratorios, salas de música, pero sobre todo las bibliotecas y aula de informática, son las instalaciones con mayor magnitud de efecto en el rendimiento escolar. De igual manera, las conclusiones del estudio TERCE sugieren que los recursos materiales de las escuelas (infraestructura, instalaciones y servicios) influyen en los resultados académicos de los alumnos y grafican sus condiciones de aprendizaje (UNESCO/OREALC, 2015).

Aunque de un contexto distinto, el estudio de Mohammadi, Akkoyunlu y Seker (2011), en Estambul, Turquía, llegó a similares conclusiones: la disponibilidad de laboratorios y recursos deportivos contribuyó positivamente al logro académico. Igualmente, el estudio de Du y Hu, (2008) sobre la asignación de los diferentes tipos de recursos en las zonas pobres rurales de la región occidental de China encontraron impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes de escuelas secundarias básicas en Matemáticas y Lengua china.

En una revisión de 79 estudios de Glewwe y otros (2011), en la que abordan la relación entre infraestructura y recursos sobre el rendimiento académico, se concluyó que los techos de calidad, paredes o pisos, la disponibilidad de escritorios, mesas, sillas y bibliotecas son las variables de la infraestructura que más propician el aprendizaje de los alumnos. Aunque se aclara que estos atributos pueden señalar el compromiso por ofrecer una educación de calidad.

Contrario a muchos estudios, Durán-Narucki (2008) encontraron que las condiciones de los edificios escolares en Manhattan predijeron tanto la asistencia como el rendimiento académico, sobre todo en Lengua, seguido de Matemáticas, al controlar las variables SES, etnia, tamaño de la escuela y calidad de los docentes. De hecho, se encontró relación entre los centros educativos deteriorados y el ausentismo escolar. Otro estudio desarrollado en Virginia, por Uline y Tschannen-Moran (2008) confirma la relación entre la calidad de las instalaciones escolares y el rendimiento de los estudiantes en Lengua y Matemáticas. Sin embargo, los resultados a veces resultan contradictorios. Es el caso del estudio de Jenkins, Levačić y Vignoles (2006), sobre recursos adicionales en secundaria. Los resultados indicaron que el efecto de los recursos fue particularmente fuerte en la asignatura de Ciencias y menos fuerte fue en el área de Matemáticas. No se encontró evidencia del efecto en la asignatura de Lengua. En conclusión, los resultados de estos

estudios parecen indicar que, efectivamente, tanto las instalaciones como los recursos tienen influencia sobre el rendimiento. La tarea consiste en identificar por qué se da en determinados casos y sobre distintas asignaturas.

Según Durán-Narucki (2008), las condiciones de las instalaciones académicas afecta el rendimiento académico en tres niveles:

1. La condición de las instalaciones escolares impide directamente el aprendizaje de los niños. El mal estado del suelo, urinarios e inodoros son obstáculos directos para el proceso académico de los estudiantes, al crear malestar y, por lo tanto, influye negativamente en su uso, incluso en la falta de asistencia a la escuela.
2. Las interacciones se ven afectadas por las condiciones de las instalaciones del centro educativo. Las malas condiciones de la infraestructura y los obstáculos arquitectónicos, pueden crear un ambiente poco acogedor y frustrante.
3. El medio ambiente. Paredes de la escuela, los pisos, retretes, etc., en mal estado, influyen en el contexto social y cultural de la escuela.

Existen evidencias que señalan que las condiciones físicas del centro educativo influyen en el sentimiento de seguridad e incluso sobre el clima escolar. Por ende, afectan tanto de manera individual como colectivamente o es un indicador de la mala gestión, y además, de la baja participación de la comunidad (Thapa et al., 2013; Uline y Tschannen-Moran, 2008). En otras palabras, el deterioro acumulado de las instalaciones escolares puede transmitir a los alumnos, docentes y padres, indignidad y abandono (Durán-Narucki, 2008). Y no solo en las instalaciones. Por ejemplo, los resultados de un estudio en Texas, en centros de estudios de educación especial, revelaron que la falta de suministros suficientes y la necesidad de utilizar el dinero de los bolsillos de los docentes causó un alto grado de frustración y agotamiento personal (Kaufhold, Alvarez y Arnold, 2006).

Los recursos escolares, específicamente los utilizados por el docente dentro del aula, también han sido objeto de análisis. En América Latina, uno de los estudios que ha tenido especial relevancia es el de Bellei y otros (2004). En este estudio cualitativo los autores caracterizan a los docentes de las escuelas eficaces como aquellos que utilizan una amplia gama de recursos didácticos, presentes en prácticamente todas las escuelas, tales como libros de texto, libros, computadoras, materiales didácticos, juegos, videos... O sea, a diferencia de los docentes de escuelas menos eficaces, estos docentes hacen un uso más intenso y diversificado de los recursos disponibles. "Pareciera ser que lo importante no es tener recursos, sino de qué manera se gestionan estos" (Medina, 2011, p. 43).

En un estudio sobre dotación de recursos para alumnos y docentes de escuelas rurales, Román y otros (2002) llegaron a la conclusión de que las razones que explican el que los docentes no usen sistemática y frecuentemente los materiales están relacionadas con

aspectos personales vinculados al interés o motivación, temores por deterioro o pérdida de ellos, falta de orientación y poca claridad de las instrucciones.

Dentro de los recursos escolares se ha incluido el tamaño del aula, para referirse a la cantidad de alumnos por escuela y por docente. Existe la idea generalizada de que con una menor proporción de alumnos el docente podrá atender de manera personalizada a cada uno, con más tiempo y que, por ende, obtendrá mayores aprendizajes.

La investigación de Graddy y Stevens (2005) en Reino Unido, concluyó que el tamaño de las aulas influye en el rendimiento académico de los alumnos de secundaria en las escuelas privadas, pero en contraste, en las escuelas estatales el efecto fue prácticamente nulo. Esta diferencia de resultados los autores la atribuyen a dificultades en la recogida de la información, ya que en las escuelas estatales la información es más imprecisa.

Algunos estudios han demostrado que mientras más pequeña sea la escuela mayor probabilidad existe de obtener mejor rendimiento académico, seguridad y relaciones entre miembros (Thapa et al., 2013). En los distritos de Estados Unidos se crearon pequeñas escuelas de secundaria. Weiss, Carolan y Baker-Smith (2010) desarrollaron con estas escuelas un estudio longitudinal desde el año 2002, en el cual se confirma que la cantidad de alumnos por centro educativo está altamente relacionada con el compromiso del alumno. De incrementarse la cohorte de grado de alumnos más allá de 400, los resultados son potencialmente indeseados. Otro estudio confirma que la cantidad de alumnos por docente tiene relación significativa con la asignatura de Ciencias, pero no la tiene con Matemáticas y Lengua (Jenkins et al., 2006). Por otro lado, Rivkin y otros (2005) encontraron que la reducción del tamaño de la clase tiene un efecto positivo en Matemáticas y Lengua, aunque la magnitud es pequeña.

Otro hallazgo sumamente interesante respecto al efecto del tamaño del aula fue el conseguido por Blatchford, Goldstein, Martin y Brown (2002). Estos investigadores analizaron el impacto que tiene el tamaño del aula en los alumnos que se encuentran en la fase de alfabetización. Los resultados han demostrado un claro efecto del tamaño del aula en el logro académico, después del primer año de escolaridad. Los autores estiman que el tamaño de una clase por debajo de 25 alumnos se asocia al mejor rendimiento en el proceso de alfabetización, sobre todo en aquellos con los puntajes más bajos de entrada a la escuela. De igual manera, Brühwiler y Blatchford (2011) afirman que existe consenso respecto a los beneficios de tener clases con menor cantidad de alumnos, mediante la elaboración de políticas para la reducción del tamaño de las clases en EE. UU., el Reino Unido, los Países Bajos y los países de Asia oriental, China, Hong Kong, Macao, Corea y Japón. De hecho, la investigación de estos autores fue capaz de demostrar el efecto positivo sobre el aprendizaje cuando las clases son más pequeñas.

Debido a las escasas evidencias en torno al efecto de las instalaciones y recursos escolares sobre el rendimiento académico, diversos autores sugieren tomar los datos con cautela

las evidencias existentes. De hecho, algunos investigadores son partidarios de no extrapolar resultados de otros contextos. Como se ha observado, los efectos de los recursos varían de un estudio a otro. En este sentido, Lee y Reeves (2012) sugieren que los recursos escolares pueden servir para aumentar o disminuir la brecha en el rendimiento académico. Todo depende del uso que se les dé. Así mismo, Stormont, Reinke y Herman (2011) afirman que los tomadores de decisiones deben estar lo suficientemente informados acerca de cómo se utilizan los recursos para no gastar cuantiosas sumas en programas sin resultados evidentes de mejora. Este ha sido el caso de las escuelas *chárter* en los Estados Unidos (Arsen y Ni, 2012).

3.2. FACTORES DE AULA

En este apartado recogemos la información más relevante acerca de los factores asociados a la eficacia, pero en el nivel del aula. A través de la revisión de la literatura hemos notado diversas interpretaciones y hallazgos acerca de los factores asociados de este nivel. Con este estudio pretendemos enfocarnos en las variables que tradicionalmente se han tratado más en los estudios de eficacia escolar en Latinoamérica y el Caribe.

3.2.1. Metodología docente

La práctica docente ha estado influida por teorías y corrientes del pensamiento. Una de las primeras teorías que influyó de manera considerable en la práctica docente ha sido la del conductismo. El precursor del conductismo fue John Watson (1878-1958), y a este le siguieron Skinner, Pavlov y Thorndike. Estos psicólogos consideraban que la conducta podía ser objeto de medición. Además, aseguraban que mientras exista mayor satisfacción, rendimiento y apoyo familiar, la motivación por el estudio se incrementa. Sus teorías, aún están vigentes.

Otro psicólogo que tuvo gran influencia fue Jean Piaget (1896-1980). Para Piaget los niños tienen que construir laboriosamente sus propias formas de conocimiento con el tiempo, ya que estos no nacen con conocimientos. A esto se le conoce como la *teoría cognitiva* (Gardner, 1996).

Por otra parte, Vygotsky (1935-1978) afirmaba que el contexto social influía totalmente en el desarrollo cognitivo de los niños. O sea, el conocimiento intelectual es estimulado por los miembros de la sociedad con mayor edad y conocimiento. A este contexto de aprendizaje le denominó “zona de desarrollo próximo”.

Una de las primeras teorías de aprendizaje que ha ganado terreno en el mundo de la educación y que ha influido de manera muy significativa en los modelos metodológicos y en el ideario de los docentes es la teoría de Intelligence Quotient (IQ). William Stern fue uno

de los teóricos que desarrolló esta teoría. Posteriormente se desarrollaron test para medir la inteligencia como por ejemplo el de Terman y Binet. En un principio en esta teoría se afirmaba que los niños nacen con diferentes grados de inteligencia y que, además, esta inteligencia era general. A esto se le llamó “*inteligencia innata*”. Posteriormente se crean instrumentos para medir dicha inteligencia, pero descubren que la información recogida por estos test podría ser útil para mejorar las intervenciones educativas. Por supuesto, esta teoría quita gran responsabilidad al docente con respecto a los resultados académicos del alumno, ya que el grado de inteligencia venía dado por la madre naturaleza.

Otro hito que marcó de manera significativa la práctica en el aula y la comprensión sobre el aprendizaje fue la publicación del libro *Frames of Mind*, de Howard Gardner (1983). En esta publicación aparece una nueva teoría denominada “*inteligencias múltiples*”. A diferencia de la teoría de IQ, Gardner afirma que no existe una inteligencia general, sino que más bien existen múltiples inteligencias.

En su publicación Gardner (1993) identifica siete tipos de inteligencias:

1. Inteligencia visual/espacial
2. Inteligencia verbal/lingüística
3. Inteligencia lógica/matemática
4. Inteligencia cinético/corporal
5. Inteligencia musical/rítmica
6. Inteligencia interpersonal
7. Inteligencia intrapersonal

Gardner rechaza la inteligencia general, sin embargo, Almeida, et al. (2010) han criticado esta postura al afirmar que existen interrelaciones de las inteligencias descritas por el mismo Gardner.

A pesar de las distintas teorías sobre el aprendizaje y el conocimiento, no caben dudas de que en la actualidad recae sobre el docente gran parte de la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos. Si bien existen factores fuera de aula que tienen gran influencia, como el capital familiar, la apuesta va en el sentido de que el docente puede marcar la diferencia (Opdenakker y Van Damme, 2006). Por lo tanto, de un docente cuya práctica en el aula esté caracterizada por la incompetencia no se puede esperar un resultado optimista respecto a sus alumnos. En una investigación desarrollada en Argentina, por Iturre (2010), se muestra que los métodos de enseñanza pueden tener una incidencia significativa en el rendimiento, independientemente de los antecedentes familiares de los alumnos. La práctica docente eficaz no solo marca la diferencia en el componente puramente académico, también influye en la dimensión afectiva (Cid, 2008).

En las primeras investigaciones sobre eficacia docente se caracteriza a los docentes eficaces como aquellos que comunican con claridad y precisión los objetivos,

instrucciones y contenidos. En segundo lugar, se caracterizan por tomar en cuenta la retroalimentación de los alumnos a través de las preguntas, comentarios y respuestas. En tercer lugar, por que revisan el contenido impartido antes de pasar a otro contenido (Emmer, Evertson y Anderson, 1980; Evertson, Emmer y Brophy, 1980). Efectivamente, las investigaciones han mostrado el nivel de la clase como un predictor de resultados de los alumnos (Muijs et al., 2014)

Las investigaciones sobre el efecto de la práctica docente en el aprendizaje del alumnado han mostrado que mientras mayor sea el abanico de estrategias didácticas y de recursos en el aula, en función de unos objetivos de aprendizaje, la probabilidad de conseguir que el alumno aprenda es mucho mayor (Bellei et al., 2004; Kyriakides, Creemers y Antoniou, 2009). Igualmente, en la medida en que a los alumnos se les asignan trabajos y tareas, tomando en cuenta sus características particulares, los resultados son positivos, tanto en el aspecto puramente cognitivo como en el no cognitivo. Atender la diversidad de los alumnos eliminando todas las barreras para el aprendizaje y participación de manera apropiada es quizás uno de los factores que impactan más fuertemente en la equidad educativa (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Blanco, 2008; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000; Emmer, Evertson y Anderson, 1980; Rayner, 2007).

El tipo de participación de los alumnos en los procesos de enseñanza también es un factor que se ha de tomar en cuenta. Existe consenso respecto a la influencia de la participación activa de los alumnos en los procesos de enseñanza. Por supuesto, esta participación activa es coherente con el desarrollo del proceso de enseñanza. En las investigaciones sobre eficacia se ha puesto de manifiesto la relevancia de un clima positivo, caracterizado por la buena gestión del tiempo y de las actividades académicas (Creemers, 1994; Brault et al., 2014; Doyle, 1985; Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011; Scheerens, 1992; Scheerens y Bosker, 1997; Slavin, 1996; Stallings, 1985; Teddlie y Reynolds, 2000). Los docentes con mejores prácticas han logrado que sus alumnos trabajen con el conocimiento, en vez de transmitirles conocimiento. Este trabajo implica reconocer los conocimientos y motivaciones personales previos con los nuevos problemas (Bellei et al., 2004). En este mismo orden, Opdenakker y Van Damme (2006) afirman que los docentes con buen desempeño suelen estimular a gran cantidad de los alumnos a la participación activa. Por lo general, estos docentes centraron la enseñanza en el alumno, lo cual propició mayor oportunidad de aprendizaje.

Las estrategias que han dado mejor resultado, por lo general, están vinculadas a la interacción y al trabajo colaborativo entre los estudiantes, por ejemplo, los proyectos de investigación, trabajos en equipo, sesiones de discusión... (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011). Los profesores no buscan solo que los alumnos recuerden cosas, sino que sean capaces de analizar e interpretar, relacionar y abstraer, producir y actuar adecuadamente (Bellei et al., 2004).

Diversas investigaciones han constatado efectos positivos de los recursos tecnológicos sobre el rendimiento académico (Murillo, 2008; Román y Murillo, 2012, 2014). En contraste, en una reciente publicación sobre análisis de factores asociados de la prueba TERCE (UNESCO/OREALC, 2015), se ha puesto de manifiesto que el uso del computador en el aula presenta una relación negativa en el rendimiento de Matemáticas, Lectura y Ciencias.

Otro componente en la práctica docente de gran relevancia tiene que ver con la evaluación en el salón de clases (Kyriakides et al, 2010; Torres y Preskill, 2001). Las evaluaciones pueden ser clasificadas de la siguiente manera: papel y lápiz, pruebas y cuestionarios, evaluación del desempeño, evaluaciones orales y portafolios. Estas evaluaciones pueden ser, a su vez, sumativas (para promoción o no) o formativas (corregir procesos, acentuar progreso) (McCallum, Hargreaves, y Gipps, 2000; Brookhart, 2009).

El aprendizaje de los alumnos puede ocurrir por dos vías. Por un lado, a través de la exposición de los docentes. En este sentido, Kyriacou (1997) incluye en esta la exposición las preguntas y respuestas, la demostración y discusiones entre alumnos y docente. La extensa bibliografía sobre práctica docente la clasifica de la siguiente manera: enseñanza activa, enseñanza directa, enseñanza interactiva, para lo cual toma en cuenta el estilo. Por un lado, a través de la exposición de los docentes, y por otro, también se podrían clasificar tomando en cuenta lo que los alumnos ejecutan, mediante la ejecución de tareas y actividades académicas, ya sea de manera individual o colectiva.

La enseñanza activa se da cuando el docente provee los contenidos de un tema a toda la clase, a través de la lectura, demostración o interacción. Algunos estudios han revelado que los resultados académicos se incrementan mientras mayor sea el tiempo centrado en este tipo de actividades. Se han reportado efectos sobre Matemáticas y Lengua (Ryder, Burton y Silberg, 2006).

Con relación a la enseñanza directa, en ocasiones denominada “tradicional”, una gran cantidad de estudios plantean este tipo de enseñanza como el más adecuado para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. De hecho, en la revisión de la literatura de Swanson (1999) se encontró que este tipo de enseñanza predijo mejor el tamaño del efecto para los estudiantes con problemas de aprendizaje. Otros estudios han reportado beneficios en programas de Lectura (Flores y Ganz, 2007).

Por otro lado, la enseñanza directa también ha reportado beneficios en el aprendizaje del alumnado normalizado. Por ejemplo, en un estudio cuasi-experimental, realizado por Hänze y Berger (2007) con ciento treinta y siete estudiantes en clases de Física 12.º, en el que compararon el método de instrucción de cooperación con la instrucción tradicional directa, la instrucción directa tuvo un efecto facilitador en el rendimiento.

A continuación se enumeran las principales características de la enseñanza directa, señaladas por diversos autores (Adams y Carnine, 2003; Kinder y Carnine, 1991; Kyriakides, Creemers y Antoniou, 2009).

1. Establecen reglas y estrategias claras.
2. Centran todas las actividades en el aprendizaje de conocimientos y habilidades académicas básicas.
3. Mantienen a sus alumnos trabajando en el aprendizaje de nuevos conocimientos y destrezas académicos. Los docentes eficaces logran un mayor involucramiento de los alumnos.
4. Cuidadosa selección de ejemplos para ofrecer una amplia gama de casos. Los alumnos aprenden más rápido cuando se presentan ejemplos. Los docentes son capaces de identificar necesidades de los alumnos y amplían los tipos de tareas de acuerdo con la condición de alumno.
5. Procuran el mantenimiento de un clima positivo en el aula, haciendo hincapié en el refuerzo positivo y evitando el uso de consecuencias negativas.

La enseñanza interactiva es otro tipo de metodología docente. Esta se caracteriza por la interacción entre docente y alumnos. Por lo general, se desarrolla a través de la alta frecuencia de preguntas. Las preguntas formuladas por el docente suelen ser abiertas y los alumnos deben explicar sus respuestas. Diversas investigaciones sobre eficacia docente han destacado que este tipo de enseñanza tiene vinculación con la eficacia de la escuela. Los docentes eficaces hacían más de una pregunta a un mismo estudiante, independientemente de si la respuesta era correcta o incorrecta. En el primer caso, para premiar al alumno y animarle a pensar más, y en el segundo caso, para ayudar al alumno o para obtener retroalimentación del estudiante y así identificar la forma en que este reflexionó (Evertson, Emmer y Brphy, 1980; Teddlie, Kirby y Stringfield, 1989).

Otras estrategias de enseñanza más enfocadas en lo que el alumno hace son: el aprendizaje cooperativo y aprendizaje basado en proyectos. El aprendizaje cooperativo consiste en aprenden unos de otros, persiguiendo objetivos comunes. Se suelen utilizar numerosas técnicas para organizar y dirigir la instrucción caracterizada por el trabajo en pequeños grupos (de cuatro a cinco miembros). Los grupos pueden ser formales, que van de una hora o varias semanas, o grupos informales que operan unos pocos minutos hasta una clase. A través del trabajo cooperativo se persigue que sus integrantes se brinden apoyo, ayuda y aliento para conseguir buen rendimiento académico (Iraola y Hoyelos, 2002; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

Una de las principales ventajas del aprendizaje cooperativo es que los alumnos adquieren habilidades sociales, les ayuda a desarrollar la empatía y a considerar diferentes puntos de vista. Además, diversas investigaciones han revelado el efecto positivo de esta

estrategia de enseñanza sobre el rendimiento académico en alumnos (Adeyemi, 2008; Ahmad, 2010; Bertucci, Johnson, Johnson y Conte, 2012, Capara y Tarimb, 2015; Slavin, 1991, 2012). Se han reportado resultados positivos en el rendimiento de los alumnos en Ciencias (Altun, 2015; Parveen y Batool, 2012). En el metaanálisis de Hsiung (2012), en el cual se revisaron 26 estudios experimentales, se encontró que el aprendizaje cooperativo es un método más exitoso que el método tradicional con respecto al logro y a las actitudes. Estos estudios se centraron en el logro de la asignatura de Matemáticas.

Un importante número de investigaciones sobre práctica docente han partido del paradigma “proceso-producto”. En estos estudios se aplica una prueba de inicio (pre-test) y una prueba al final (post-test). Igualmente, se suelen utilizar las observaciones de aula, para verificar el comportamiento en el salón de clases, las actitudes, el clima (Kyriacou, 1997; Muijs y Reynolds, 2011; Reynolds y otros (2014). Las principales características de los docentes efectivos encontradas en estos tipos de estudios son:

- Claridad en las explicaciones y direcciones de los docentes.
- Altas oportunidades para aprender a través del currículo. Cubren solo un área del currículo a la vez.
- Utilizan varias actividades para el aprendizaje.
- Desarrollan lecciones estructuradas y organizadas.
- Prestan máxima atención y participación a los alumnos durante las clases. Involucran a todos los alumnos.
- Las preguntas formuladas tienen un alto nivel de calidad.
- Logran un buen manejo del tiempo.
- Generan un clima de aula basado en la tarea.
- Aplican la retroalimentación positiva y frecuente mediante elogios y aliento.
- Monitorean el progreso de los alumnos y atienden rápidamente a los alumnos con necesidades. Pasan más tiempo en comunicación con los alumnos de manera individual.

A pesar de la existencia de listados sobre las características de los docentes eficaces esta información no es suficiente para la mejora de la enseñanza. En una investigación desarrollada por Brown y Medway (2007), en una escuela primaria en Carolina del Sur (EE. UU.), los docentes no estaban preparados para abordar alumnos provenientes de minorías y otros con necesidades educativas especiales. Pudieron avanzar gracias a que entre ellos se compartieron ideas de instrucción. Por lo tanto, sus prácticas eran flexibles y susceptibles de continua mejora.

En un estudio cualitativo con escuelas de secundaria con rendimiento por encima de la media y con similares características de contexto, en Chile, se describen los acontecimientos interactivos ocurridos en los salones de clases (Villalta, Martinic, y Guzmán, 2011):

1. Estructurar: orden y seguimiento en clase. Los docentes potencian el trabajo en la clase, la ejercitación de actividades y la revisión de tareas. En la investigación llevada a cabo por Treviño E., Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño G. (2007) este factor resultó ser el de mayor peso que explica las variaciones en la práctica para el desarrollo de la comprensión lectora. El factor de estructuración también se refiere a la capacidad de los docentes para aumentar el nivel de dificultad de sus lecciones o serie de lecciones gradualmente (Creemers y Kyriakides 2006).
2. Enseñar: afecto y conocimiento. Significa contacto, estar presente, manifestar interés, incluso controlar y exigir. Las estructuras de intercambio siguen una secuencia donde se intercalan exigencias cognitivas con cuidado y control de las relaciones interpersonales.
3. Ser pertinente: conocer y respetar a los alumnos. Esta interacción tiene que ver con el manejo de los conflictos y la dinámica de exigencia cognitiva.
4. Darse a conocer: vincular enseñanza y experiencia del docente. Cuando el docente relaciona los contenidos de enseñanza con situaciones cotidianas y personales aumenta la participación de los alumnos en la clase y mejora el clima afectivo.
5. Definir límites: dejar claro lo que se debe y no se debe hacer. Buena relación con los alumnos dentro y fuera del aula.
6. Trabajo reflexivo: el saber pedagógico se renueva en la práctica. La planificación de la clase es un ejercicio de previsión, que orienta pero no define la práctica pedagógica.

En un estudio de Panayiotou, Kyriakides, Creemers, McMahon, Vanlaar y Bren (2014) se investigó el grado en que los factores incluidos en el modelo dinámico de la eficacia educativa están asociados con las ganancias de rendimiento de los alumnos en seis países europeos diferentes a nivel de aula. Por las características de este modelo, Creemers y Kyriakides (2015), sostienen que se puede utilizar para establecer vínculos fuertes entre las investigaciones sobre eficacia escolar y la mejora de la escuela.

Según Panayiotou y otros (2014), el modelo dinámico se refiere a ocho factores relacionados con el comportamiento del profesor en el aula. Los análisis de niveles múltiples factores revelaron que los docentes están asociados con las ganancias de rendimiento de los alumnos en Matemáticas y Ciencia. A continuación se describen los ocho factores relacionados con el comportamiento del docente en el aula:

1. Orientación: consiste en el aseguramiento del cumplimiento de los objetivos para una tarea o lección específica.
2. Estructuración: consiste en la práctica docente estructurada de la siguiente manera: (a) inicio con una visión general y/o revisión de los objetivos; (b) exposición del contenido y señalización de las transiciones entre las partes de la lección, (c) llamar la atención sobre las ideas principales, y (d) la revisión de las ideas principales al final.
3. El cuestionamiento: los docentes eficaces son capaces de mantener la interacción con el alumnado al realizar una mezcla de preguntas sobre productos, es decir, contar con una única respuesta por parte de los estudiantes; y preguntas de proceso, es decir, preguntas que conducen a explicaciones más detalladas.
4. La enseñanza de modelado: a través de este enfoque de enseñanza se espera que los docentes eficaces puedan ayudar a los alumnos a utilizar estrategias y/o desarrollar sus propias estrategias que pueden ayudar a resolver diferentes tipos de problemas.
5. Aplicación: consiste en actividades que los alumnos desarrollan luego de una lección, mientras que el docente monitorea el progreso y proporciona ayuda y retroalimentación.
6. El aula como entorno de aprendizaje: este factor se refiere a los siguientes elementos: interacción profesor-alumno, interacción alumno-alumno, tratamiento de los alumnos por parte del docente, la competencia entre los estudiantes y el orden en el aula. En concreto, el modelo dinámico está preocupado por el impacto inmediato que las iniciativas de los maestros tienen en el establecimiento de interacciones relevantes en el aula, y se investiga el grado en que los profesores son capaces de establecer el comportamiento en la tarea a través de la promoción de las interacciones.
7. Gestión de tiempo: se refiere a la capacidad de organizar y gestionar el ambiente del aula como un entorno de aprendizaje eficaz y con ello maximizar las tasas de participación.
8. Evaluación en el aula: la evaluación formativa, en particular, ha demostrado ser uno de los factores más importantes asociados con la eficacia en todos los niveles, especialmente a nivel del aula. Por medio de este tipo de evaluación los docentes pueden identificar necesidades de sus alumnos, así como evaluar la propia práctica.

En una revisión de la literatura sobre este tema se encontró que Scheerens (2016) identificó tres tipos de dimensiones que generan un ambiente de enseñanza y aprendizaje. Estas son: aspectos proactivos, interactivos y retroactivos. La dimensión

“proactivos” tiene que ver con el plan de estudios y la planificación de las lecciones, y con las competencias docentes. La dimensión interactiva comprende el proceso real de creación de un entorno de aprendizaje y la ejecución de actos docentes. La dimensión retroactiva se centra en la reflexión, la evaluación, la evaluación y la retroalimentación.

Respecto a los procesos de evaluación en el aula, Christoforidou, Kyriakides, Antoniou y Creemers (2014) ilustran los niveles de evaluación a través de una investigación con docentes de Matemáticas. Estos autores agrupan a los docentes en cuatro etapas. En la primera etapa los docentes se inclinan solamente por el uso de pruebas escritas. En la segunda, son capaces de utilizar mayor variedad de técnicas de evaluación. No obstante, los docentes de la primera y segunda etapa se caracterizan por utilizar las evaluaciones solo con propósitos sumativos y medir las habilidades básicas. En la tercera etapa, los docentes suelen utilizar la evaluación con fines formativos y, además, ampliar el contenido de su evaluación para incluir tareas educativas más complejas. Por último, la cuarta etapa implica la diferenciación de evaluación, a través de las diferentes fases del proceso de evaluación y en relación con las diferentes técnicas, utilizando el modelo de Rasch. Los docentes situados en una etapa superior de evaluación son más eficaces que los situados en las etapas inferiores.

3.2.2. Características de los docentes

Las características de los docentes y su efecto sobre el logro de los alumnos ha sido un tema muy estudiado. Sobre los docentes ha recaído gran responsabilidad de los resultados académicos de los alumnos, independientemente de las condiciones laborales, del entorno, de la gestión del centro, de los recursos disponibles, e incluso, de la formación inicial que han recibido. De hecho, existen evidencias de que el efecto de los docentes supera los efectos escolares (Muijs y Reynolds, 2010; Reynolds et al., 2011). Sin embargo, la realidad que viven los docentes de nuestra región dista mucho de la que viven los docentes de los países desarrollados.

En la región de Latinoamérica y el Caribe los docentes tienen que recurrir a un segundo empleo para sostener sus familias y su estatus social. Por supuesto, esto podría tener influencia negativa en el desempeño docente. En el estudio de Murillo y Román (2013), a partir de los resultados de SERCE, se evidencia que la situación de pluriempleo de la mayoría de los docentes influye de manera significativa en la motivación y el compromiso con la escuela. La sobrecarga laboral de los docentes influye de manera considerable en los posibles procesos de mejoramiento de la calidad educativa de la escuela. Existen indicios de que la satisfacción en el trabajo afecta la práctica docente. O sea, mientras menos satisfecho se sienta un docente con su trabajo, es menor es la cantidad de apoyo de instrucción que reciben los alumnos. Por el contrario, los docentes con alta satisfacción están dispuestos a invertir mayor cantidad de energía y esfuerzo. Por supuesto, esto genera un clima apropiado para el aprendizaje (Opdenakker y Van Damme, 2006).

Las investigaciones también señalan una serie de variables que al parecer no importan con relación a la práctica del docente en el aula, como comúnmente se ha pensado. No se han encontrado indicios de que el sexo de los docentes influya sobre la asignatura de Matemáticas y Lengua (Opdenakker y Van Damme, 2006). En Iberoamérica en las investigaciones tampoco se ha encontrado relación entre los niveles educativos de los docentes (titulación, modalidad formación inicial, duración carrera, formación continua) con el logro académico de los alumnos (Murillo y Román, 2013). Cabe destacar que este último hallazgo debe ser tomado con cautela, ya que precisamente estos mismos autores advierten de que existe bastante homogeneidad entre los docentes de la región y esto contribuye a la falta de significancia estadística. En adición, se observa que aún es poco común la participación del profesorado en estudios de posgrado, como maestrías y doctorados (UNESCO/OREALC, 2015).

Con las afirmaciones anteriores no se pretende quitar valor a la formación continua de los docentes. Sin lugar a dudas, la importancia del conocimiento que tiene un docente sobre la materia que imparte no se pone en tela de juicio (Glewwe et al., 2011). Incluso, diversas investigaciones se han encontrado que mientras más elevado es el capital humano del docente más elevado es el logro promedio marginal. (Hanushek, Luque, 2002; Orozco et al., 2009; Miguel, 2009). En un estudio realizado en Malasia, por Hamdan y Lai (2015), encontraron relación significativa en la asistencia a cursos de formación continua y los años de experiencia como docente.

En el estudio longitudinal de seis años, llevado a cabo por Kane, Rockoff, y Staiger (2008) se concluyó que si bien la certificación de los docentes tiene un pequeño impacto en el rendimiento, esta no deja de ser un indicador fiable de la eficacia futura del docente.

Al respecto, Blanco Bosco (2009) asegura que los docentes necesitan una mejor formación continua. Esta nueva formación requiere de significativos cambios, de manera que ofrezcan las herramientas necesarias, a través de un enfoque que responda a las necesidades y realidades del alumnado.

El estudio llevado a cabo en México por Treviño E., Pedroza, Pérez, Ramírez, Ramos y Treviño G. (2007), sobre formación continua acerca de comprensión lectora encontró que los docentes que recibieron mayor intensidad en la formación emplearon estrategias más adecuadas al perfil y logro de las metas.

Por otro lado, en relación con el contexto existen mayores evidencias acerca de influencia sobre el desempeño docente. En el estudio de Day, Kington, Stobart, y Sammons (2006) se afirma que las condiciones sociales en las que los docentes viven y trabajan, y los elementos personales y profesionales de las vidas, experiencias, creencias y prácticas de los maestros tienen impacto en mayor o menor medida en su identidad. A su vez, la identidad tiene relación con el sentido de propósito, motivación, compromiso, satisfacción en el trabajo y la autoeficacia. Este último aspecto Manzi y otros (2011) lo

definen como la imagen que tiene el docente sobre sí mismo respecto a su preparación para enseñar. Mientras mayor es la confianza sobre sí mismo y sobre lo que pueden hacer los alumnos, mejor será el rendimiento. Tomando en cuenta todos estos elementos que se interrelacionan, se podría afirmar que el contexto, el cual influye sobre la identidad del docente, puede tener efecto positivo o negativo sobre su práctica docente.

En otro estudio de tipo longitudinal, de Sammons, Day, Kington, Gu, Stobart y Smees (2007), se identifican una serie de características docentes de Lengua y Matemáticas que influyen sobre el rendimiento académico. La investigación tuvo una duración de tres años académicos consecutivos y recoge una amplia gama de datos a través de entrevistas, cuestionarios de profesores y alumnos. En esta investigación se llegó a la conclusión de que el bienestar de los docentes y la identidad profesional positiva son fundamentales en la eficacia de su trabajo. Igualmente, estas características están fuertemente relacionadas con el sentido de compromiso, la capacidad de recuperación y la eficacia percibida por los docentes. A su vez, las características de los docentes eficaces descrita por estos autores se podrían considerar como aspectos fundamentales para la calidad y la retención de los docentes.

Con relación al conocimiento del efecto del compromiso del docente y la calidad de los procesos pedagógicos, aún queda mucho por conocer. Precisamente este tema no ha sido objeto de mucho estudio. En este sentido, en la investigación de Day, Elliot y Kington (2005) se encontró que el compromiso del docente es un predictor importante relacionado con el rendimiento en el trabajo, el ausentismo, la retención, el agotamiento y el volumen de negocios. Además, el compromiso está vinculado con la motivación de los alumnos y sus aprendizajes.

3.2.3. Clima del aula

Describir el clima de aula no es una tarea del todo sencilla. Para definirlo como un constructo unidimensional y referido a un solo nivel de análisis es necesario distinguir entre todos niveles de clima. En este sentido, López, Bilbao, Ascorra, Moya Diez y Morales (2014) estructuran este tema de la siguiente manera: por un lado, el clima de la escuela (meso-clima) y, por otro lado, el clima de aula (micro-clima).

Según Murillo (2007), se puede describir el clima escolar como la calidad de las relaciones entre los alumnos y el docente. Esta calidad de las relaciones está estrechamente vinculada al ambiente creado para estimular el aprendizaje. Un clima de aula positivo se caracteriza por tomar en cuenta los intereses y las necesidades de los alumnos, por la participación y autonomía del alumnado, la confianza entre alumnos y el docente, reglas claras y justas, ausencia de violencia, actividades académicas motivadoras y desafiantes que consideran la diversidad.

Un importante número de investigaciones sobre el clima han llegado a la conclusión de que el clima del aula depende sobre todo del docente. De hecho, el tema central de la mayoría de las investigaciones sobre el clima del aula ha sido el comportamiento del docente (Evans, Harvey, Buckley y Yan, 2009; Walberg, Anderson, 1968). En este sentido, Simón y Alonso-Tapia (2015) afirman que los estudios han demostrado que los alumnos no solo son afectados por un docente, sino que más bien lo son por el conjunto de acciones de los docentes del centro educativo. Las habilidades de gestión de clases del docente pueden tener un efecto positivo en la calidad de la relación entre el docente y la clase (Opdenakker y Van Damme, 2006).

Otro aspecto vinculado al docente y su influencia en el clima del aula tiene que ver con las experiencias y expresión de los docentes. Una saludable expresión de las emociones, incluso del alumnado, contribuye a la creación de un clima positivo. De hecho, el aprendizaje requiere de experiencias emocionales consistentemente positivas (Meyer y Turner, 2006; Walberg 1976). Si bien el clima emocional es el menos reconocido, también es importante. Los investigadores Evans, Harvey, Buckley y Yan (2009) consideran el clima emocional del aula como de orden superior a otros dominios del clima del aula. Las evidencias apuntan a una disminución de conflictos agresivos cuando los alumnos son expuestos a estrategias docentes sensibles y empáticas.

En la mayoría de las investigaciones se ha llegado a la conclusión de que el clima tiene una gran importancia en el desarrollo del alumnado (Creemers y Kyriakides, 2008, Murillo y Martínez-Garrido, 2012). Entre las principales conclusiones se ha encontrado relación entre clima de aula positivo con: auto-concepto del alumnado (Galini y Efthymia, 2009; Hoge, Smit y Hanson, 1990); absentismo escolar (Darmody, Smyth y McCoy, 2008; Lee, Cornell, Gregory y Fan, 2011; Pellerin, 2000); desempeño académico (Curby, LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal y Barbarin 2009; Mucherah, 2014; Reyes, Brackett, Rivers, White y Salovey, 2012); disminución de conflictos en el centro y problemas de conducta (Beech y Marchesi, 2008; Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih, Huang, 2010; Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2005, López de Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy y Urrea-Roa, 2013) y bajo consumo de drogas (LaRusso, Romer y Selman, 2008).

Los diversos factores vinculados al clima de aula presentan igualmente interdependencia. De hecho, la investigación sobre el clima del aula se ha hecho tan popular por el descubrimiento de la relación entre el clima positivo de clase y la motivación académica, el compromiso y la participación (Evans et al., 2009). Anteriormente, Moos (1979) ya se había referido a la interacción entre las personas y los entornos. Por ejemplo, en un estudio sobre la influencia de la disciplina en el aula, tomando en cuenta los resultados de la evaluación PISA 2009, Ning, Van Damme, Van Den Noortgate, Yang y Gielen (2015) encontraron que el clima disciplinario del aula explica un 11% de las diferencias entre la

escuelas de los países participantes. Igualmente, la violencia de la escuela influye sobre el clima del aula (López, Bilbao, Ascorra, Moya Diez y Morales, 2014; Román y Murillo, 2011).

La disciplina también está vinculada al tipo de interacción que ocurre en el aula, sobre todo entre docentes y alumnos. En un estudio sobre las interacciones en el nivel preescolar, con metodología observacional naturalista, se llegó a la conclusión de que las interacciones que tomen en cuenta las emociones de los niños sirven como modelo que influye sobre posibles conflictos y disminuye los niveles de agresividad (Ulloa, Evans y Parkes, 2010). El clima positivo del aula parece relacionarse con una mayor calidad en las relaciones entre docente y alumnos, ampliando el foco en la educación del aprendizaje estrictamente académico para el desarrollo social y emocional. Para Evans y otros (2009) lo más importante para el clima del aula es el estilo de instrucción y el manejo de la clase, que en ambos casos son una función de la relación emocional entre el docente y el alumnado.

Precisamente en la investigación de Tobin, Ritchie, Oakley, Mergard y Hudson (2013), en la cual se examinó el clima emocional en relación con la enseñanza y el aprendizaje de Ciencia, en el séptimo grado, el clima era positivo cuando se establecían diálogos e interacciones con fluidez y humor. Pero el clima emocional no siempre era positivo, presentaba variaciones. En ocasiones, el clima emocional era negativo cuando el docente trataba de establecer y mantener el control mediante restricción de la participación de los demás. Blanco y otros (2008) señalan que, por lo general, existe un clima agradable y de confianza en aquellas aulas cuyos docentes se oponen a que se castigue verbal o físicamente a los alumnos.

Simón y Alonso-Tapia (2015) demostraron que el comportamiento del docente se puede agrupar en dos categorías: de aversión y constructivo. Las estrategias de aversión incluyen el uso de la advertencia pública, amenaza o castigo. Las estrategias constructivas o de apoyo tienen que ver con el uso de estrategias de enseñanza como para explicar el comportamiento deseado y sus consecuencias, para enseñar estrategias de autocontrol, para alabar al alumnado cuando se comporta de manera adecuada, etc. A su vez, la estrategia de aversión se subdivide en exclusión no constructiva y en estrategias de disciplina excluyente aversiva. La primera estrategia tiende a producir una disminución de la interrupción, mientras que la segunda no contribuye a la disminución del mal comportamiento. Las investigaciones indican que cualquier acto de violencia, de maltrato, discriminación..., percibido por el alumno influye de tal manera que las puntuaciones de los exámenes serán peores que en otros alumnos que no presenten esa situación (Murillo, 2009; Román y Murillo, 2011).

Los resultados del TERCE reiteran la importancia del clima de aula sobre el logro académico de los estudiantes de la región. La evidencia muestra que los procesos de

aprendizaje se benefician cuando las relaciones entre los actores son cordiales, colaborativas y respetuosas (UNESCO/OREALC, 2015).

Anteriormente nos hemos referido a factores personales del docente (estrategias) y a factores sociales como elementos que influyen sobre el clima de aula. En esta ocasión, nos referiremos al clima ambiental.

Tal y como afirman Evans y otros (2009), el clima del aula se deriva de un paradigma ecológico. Existen aspectos del ambiente físico que forman parte de este paradigma. Estos aspectos, según los autores reseñados, tienen que ver con el mobiliario, recursos físicos, ventilación, temperatura, calidad de aire.

Según Murillo (2009), las características ambientales tales como la acústica, la temperatura, la humedad, la calidad del aire, la ventilación, así como la calidad de las infraestructuras presentan incidencia en el rendimiento del alumnado. Más recientemente, Murillo y Martínez-Garrido (2012) desarrollaron un estudio sobre la influencia de las condiciones ambientales en el rendimiento del alumnado. Estos autores agruparon las condiciones ambientales del aula en "estables" (tamaño, iluminación, ventilación, ruido y temperatura) y de "proceso" (orden y limpieza). El estudio tuvo una muestra de 248 aulas de nueve países de Iberoamérica, mediante la observación directa del aula por los investigadores. Los datos de las observaciones se contrastaron con los resultados académicos en Lengua y Matemáticas, mediante modelos multinivel de cuatro niveles de análisis. Sus resultados muestran que las condiciones ambientales, especialmente las cuestiones de aspecto físico, limpieza y mantenimiento del aula, influyen sobre el rendimiento. Por el contrario, las condiciones más estables (iluminación y la ventilación) no tienen relación con el logro académico.

Dentro de las estrategias para favorecer el clima en el aula se encuentran las técnicas de relajación para la atención plena o *mindfulness*. Esta estrategia propicia el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, tales como la atención, la concentración y la memoria. López, Amutio, Oriol, y Bisquerra (2015) desarrollaron una investigación con 420 alumnos de secundaria, con el propósito de analizar la correlación existente entre esta técnica de relajación con el rendimiento académico y el clima de aula. Los resultados de esta investigación relevan que los hábitos personales y familiares de relajación/*mindfulness* predicen el rendimiento académico y están correlacionados con el clima de aula.

3.2.4. Gestión del tiempo

Uno de los investigadores más relevantes que ha estudiado el tema del tiempo en el aula es John Carroll. En 1963 este investigador propuso un modelo bajo su mismo nombre para explicar el aprendizaje escolar. Su premisa principal era que el aprendizaje escolar iba en función del tiempo. Para ser más específicos, Carroll propone que el aprendizaje en la

escuela es igual al tiempo invertido entre el tiempo necesitado. Este modelo ha servido de punto de partida para otros modelos sobre eficacia docente.

Por supuesto, más tiempo de clase necesariamente no significa más y mejor aprendizaje. Si bien las investigaciones revelan que las escuelas eficaces tienen un alto aprovechamiento del tiempo, esta afirmación posee otras implicaciones. La gestión del tiempo en escuelas eficaces implica gestión con calidad del tiempo, que se refiere, según Bellei y otros (2004), a que se mantiene bien ocupado a los alumnos, tomando en cuenta el ritmo de aprendizaje individual. En estas escuelas los docentes son quienes tienen el control del tiempo y de las actividades que se han de ejecutar. Rivkin y Schiman (2015) afirman que la relación de causalidad entre el rendimiento y la instrucción de tiempo depende de la calidad de la instrucción, el ambiente de la clase y la velocidad a la que los alumnos traducen el tiempo de clases en conocimiento agregado.

Una clase en donde no se mantenga ocupado al alumnado podría tener como efecto secundario el aburrimiento y la repulsión hacia la escuela. Por lo tanto, la efectividad del tiempo invertido está vinculada a la calidad de lo que se ejecuta. Por ejemplo, Glewwe y otros (2011) concluyen que los resultados más consistentes reflejan que tener maestros con mayor conocimiento de las materias que enseñan suele traducirse en un día escolar más largo. O sea, el tener más conocimiento de la asignatura que se imparte posibilita la ejecución de mayor cantidad de estrategias de enseñanza y abordar los distintos temas con mayor profundidad. Mientras más activo se mantiene el alumno, a través de distintas estrategias, el impacto positivo sobre su aprendizaje es mayor (Fuchs, L. y Fuchs, D., 1986; Knight and Wood, 2005; Wieman, Perkins, y Gilbert, 2010).

Según Meroni y Abbiati (2016), desde hace décadas, muchas de las investigaciones han estado enfocadas en el efecto de los insumos escolares sobre el rendimiento, sobre todo de Lengua Española y Matemáticas, en función de las características individuales tales como el sexo y el entorno social. Igualmente, un número considerable de investigaciones han mostrado el efecto de los elementos de entrada como tamaño de la clase, calidad del docente, el tiempo de instrucción y educación de recuperación. Por lo general, el tiempo de instrucción adicional se divide en: (1) clases de recuperación para los alumnos; y (2) actividad para fortalecer a los alumnos con mejores habilidades. En este sentido, estos autores comprobaron que un aumento medio del 25% en el tiempo de instrucción significó un aumento de 0,12 de desviación estándar en la puntuación de la prueba de Matemáticas. Para la asignatura de Lengua Española no se reportó ningún incremento.

En un estudio de Bellei (2009) en escuelas con jornada completa en Chile se comprobó que el tiempo adicional de instrucción se reflejó en un aumento en el rendimiento tanto para Matemáticas como para Lengua Española. Un hallazgo igualmente relevante ha sido que los efectos positivos del tiempo adicional de instrucción fueron más grandes en los alumnos provenientes de entornos rurales. Este investigador comenta que muchos de los

estudios en donde no se han encontrado evidencias del efecto del tiempo lectivo en el rendimiento académico han tenido que ver con problemas en la selección de la muestra. Por tal motivo, muchas de las investigaciones no han sido capaces de demostrar la relación de causalidad entre el tiempo de instrucción y el rendimiento del alumnado.

Según Murillo (2008c), mientras mayor es la calidad de la investigación se puede visualizar con más claridad la relación entre la cantidad del tiempo utilizado para actividades de aprendizaje y los resultados académicos. Este autor enumera los siguientes indicadores relacionados con la buena gestión del tiempo:

1. El número de días lectivos impartidos en el aula. Las buenas escuelas son aquellas en las que el número de días de clases suspendidas es mínimo.
2. La puntualidad con que comienzan habitualmente las clases.
3. En un aula eficaz, el docente optimiza el tiempo de las clases para que esté lleno de oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Ello implica disminuir el tiempo dedicado a las rutinas, a la organización de la clase o a poner orden.
4. Menor número de interrupciones de las tareas de enseñanza y aprendizaje.
5. Docentes con organización flexible.

Asimismo, en la investigación de Cortés, Goodman y Nomi (2015) sobre la prolongación del tiempo en la enseñanza de Álgebra, se encontraron efectos considerables sobre las tasas de graduación de secundaria, los resultados del examen de ingreso y las tasas de matrícula de la universidad, especialmente entre los alumnos con bajo rendimiento.

Otros investigadores han identificado que el efecto de pasar más tiempo en la escuela no solo beneficia la dimensión cognitiva del alumnado; beneficia igualmente la dimensión no cognitiva. En la investigación de Lavy (2012) se ha reportado que mientras mayor sea el tiempo de instrucción, mayores beneficios recibirán los alumnos sobre la motivación, actitud y el comportamiento. Igualmente, en un estudio sobre tecnología en el aula en Canadá, se evidenció que mientras más tiempo se dedique a la tarea serán mayores el compromiso y el aprendizaje (Lowerison, Sclater, Schmid y Abrami, 2006).

En un estudio de Martinic y Vergara (2007), con 12 escuelas de Chile, en el cual se utilizó el método de observación, se pudo constatar que el mayor tiempo de la clase se concentra en la fase de desarrollo. Esta se llevó a cabo básicamente a través de exposición de contenidos y ejecución de actividades planteadas por los docentes. Uno de los aspectos más llamativos de este estudio tiene que ver con el cierre de la clase. La mayoría de los docentes no tuvieron tiempo suficiente para elaborar una síntesis de cierre y la organización de la despedida.

Capítulo 4.

Objetivos y Metodología

En este capítulo presentamos los objetivos y la metodología que sustentan la investigación desarrollada. En el primer apartado, tras una breve introducción, se describen los objetivos que guiaron esta investigación. En el segundo apartado se abordan los aspectos metodológicos empleados, y se describen el enfoque metodológico empleado, las variables, los participantes, instrumentos, trabajo de campo y análisis de los datos.

Mediante el desarrollo de los capítulos anteriores, se puede construir una idea precisa sobre las principales características conceptuales, metodológicas y de hallazgos que ha tenido el Movimiento de Eficacia Escolar. La revisión ha evidenciado que la mayor parte de la literatura existente sobre estudios de eficacia escolar se ha desarrollado en contextos no muy parecidos al de la República Dominicana. En un intento por crear conocimientos para consumo de nuestro sistema educativo dominicano, y para evitar caer en la apropiación de conocimientos a ciegas, se ha desarrollado esta investigación, la cual toma en cuenta los aportes de la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia escolar (IIEE), trabajo coordinado por el profesor Javier Murillo (2007).

En la región de Latinoamérica y del Caribe, la IIEE es considerada como el estudio empírico más ambicioso y de mayor calidad para la identificación de los factores asociados a la calidad de la educación. La IIEE se inició con una propuesta del área de investigación del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) del Ministerio de Educación español, y esta propuesta fue una realidad gracias al apoyo económico del Convenio Andrés Bello (CAB).

Para el desarrollo de la IIEE se aplicaron 17 instrumentos de todo tipo, por lo que se trabajó con una gran cantidad de datos. Este estudio fue desarrollado en nueve países, con un total de 5603 alumnos, 248 aulas y sus docentes y 98 escuelas. El personal académico que hizo posible este trabajo procedía de nueve equipos de investigación procedentes de los países participantes de este estudio. Los equipos eran los siguientes: el CIDE por España; el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), de Cuba; el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), de Perú; el Centro de Investigaciones Culturales y Educativas (CICE) de Venezuela; el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), de Chile; la Fundación Restrepo Barco, de Colombia; el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas (Cenaise), de Ecuador; y los ministerios de Educación de Panamá y Bolivia. También contó con la colaboración del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de UNESCO/OREALC.

4.1. OBJETIVOS

Se podría elaborar un gran listado de proyectos y estrategias políticas aplicadas en distintos sistemas educativos, cuyos orígenes se pueden encontrar en los estudios del Movimiento de Eficacia Escolar. Por supuesto, el sistema educativo de la República Dominicana no es la excepción. El enfoque propositivo de este movimiento, que deja a un lado el determinismo, y propone soluciones para contribuir a la mejora de la calidad educativa, sobre todo en los centros educativos más vulnerables. Además, sus resultados se consideran una herramienta de indiscutible relevancia para las políticas educativas así como para la gestión de los centros educativos.

El hecho de la escasa tradición de investigación sobre eficacia escolar en República Dominicana nos lleva a abordar este tema desde los aspectos más generales estudiados en el Movimiento de Eficacia Escolar. Por lo tanto, este estudio constituye una aproximación, de manera que aporte información relevante para futuros proyectos de investigación con mayor exhaustividad y técnicas más avanzadas de análisis.

En consecuencia, en esta investigación se busca:

- a. Caracterizar los centros educativos eficaces en entornos vulnerables en la República Dominicana.*
- b. Identificar los factores asociados con el rendimiento académico a nivel de aula en las escuelas de primaria.*

El primer objetivo se refiere a la descripción de las particulares de centros educativos que han obtenido resultados sobresalientes al compararlos con otros centros educativos ubicados en similares contextos socioculturales, pero con rendimiento promedio inferior.

El segundo objetivo tiene que ver con la comprobación de factores asociados presente en la revisión de la literatura y si estos presentan alguna correlación con el rendimiento académico de las escuelas eficaces.

En nuestra investigación se tomó en cuenta las aportaciones y experiencias de diversas investigaciones sobre eficacia escolar de gran relevancia para la región de Latinoamérica y el Caribe. Hacemos especial mención al Estudio iberoamericano sobre Eficacia Escolar, coordinado por Murillo (2007), y también tomamos en cuenta un estudio cualitativo desarrollado en Chile, coordinado por Cristian Bellei (2004) “¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza”. De esta manera aseguramos el abordaje de los principales factores de eficacia en Latinoamérica y el Caribe y seguimos procedimientos metodológicos necesarios de acuerdo con los estudios sobre eficacia escolar. Así portamos resultados suficientemente sólidos para ser tomados en cuenta en el diseño de políticas educativas de la República Dominicana.

Diversos investigadores han destacado la gran complejidad que representa la realidad educativa, al momento de abordarla desde la investigación educativa. Por ende, existen múltiples perspectivas o modalidades de investigación. En nuestro caso, valoramos las posibilidades de los dos principales paradigmas de investigación (cualitativo y cuantitativo) para obtener información adecuada respecto a cada variable.

4.2. METODOLOGÍA

4.2.1. Enfoque metodológico

El enfoque metodológico de esta tesis doctoral corresponde a un estudio de escuelas prototípicas a través el estudio de casos múltiples. Se seleccionó este método debido a la complejidad de la interacción de los factores asociados. De este modo, nos aseguramos de aplicar una amplia variedad de técnicas de recogida de datos y analizar un volumen elevado de información. Gracias a este enfoque fue posible obtener mejores evidencias y comprender lo que ocurre en los centros educativos y cumplir con los objetivos establecidos en esta investigación.

Para la selección de las escuelas prototípicas, seguimos fundamentalmente cinco pasos. El paso número seis corresponde al criterio de selección de las escuelas de comparación. La preparación del trabajo de campo se inició a principios del año 2013. A continuación se enumeran los criterios de selección de las escuelas prototípicas y las escuelas de comparación:

1. A partir de la base de datos de la Dirección de Evaluación del Ministerio de Educación de la República Dominicana (Minerd), se seleccionó un grupo de 20 escuelas cuyo rendimiento en las pruebas nacionales de octavo de básica en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas estuvo por encima de la media nacional durante los últimos cinco años (2007-2012). Las escuelas seleccionadas de la base de datos están ubicadas en zonas urbanas marginales y rurales aisladas.
2. Se consultó a técnicos del Ministerio y a los directores regionales para que nos recomendaran escuelas sobresalientes y con cierto prestigio institucional. Tercero: se depuraron todas las escuelas recomendadas por los técnicos y directores regionales tomando en cuenta los promedios de las pruebas nacionales de los últimos cinco años.
3. Se visitaron 25 escuelas. En esta fase se desarrollaron entrevistas, se observó el clima escolar y el trabajo en las aulas, y se redactó un reporte de cada escuela.
4. Tomando en cuenta los hallazgos respecto a las escuelas eficaces de otros estudios, se hizo la selección definitiva y se escogieron cinco escuelas eficaces.
5. Para la selección de las escuelas de comparación (escuelas menos eficaces) se utilizó la base de datos de la Dirección de Evaluación del Minerd, y se seleccionaron escuelas que tuvieran una localización próxima a las escuelas eficaces y con similares características de contexto, además de tener rendimiento académico bajo en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas durante los últimos cinco años (2007 hasta el 2013).

La investigación se llevó a cabo con 10 centros educativos, cinco eficaces, y cinco menos eficaces, ubicados en contextos de pobreza. Al segundo grupo (escuelas menos eficaces) se les etiquetó con un nombre ficticio por razón de confidencialidad. Los centros educativos están ubicados en cinco distritos educativos indicados en la tabla 4.1.

Tabla 4.1. Comparación rendimiento promedio en pruebas nacionales en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas, por tipo de escuela y por distrito escolar

Distrito escolar	Asignaturas	Escuela eficaz	Escuela menos eficaz	<i>p</i>	Dif. medias
604	Lengua Española	78.92	64.25	.00	14.67
	Matemáticas	83.50	52.61	.00	30.88
1004	Lengua Española	74.59	64.89	.00	9.70
	Matemáticas	60.20	52.91	.00	7.29
1006	Lengua Española	74.12	68.95	.00	5.17
	Matemáticas	58.58	52.50	.00	6.08
1501	Lengua Española	75.64	64.43	.00	11.22
	Matemáticas	57.37	52.43	.00	4.94
1502	Lengua Española	76.81	59.89	.00	16.92
	Matemáticas	64.56	50.44	.00	14.12

Fuente: Elaboración propia.

En el capítulo siguiente se hace una descripción de cada uno de los centros estudiados.

4.2.2. Factores de estudio

En este apartado describimos los factores del estudio. Estos corresponden específicamente al nivel de escuela y al nivel de aula. Fueron identificados en el IIEE. Para la obtención de estos factores se analizaron cientos de variables, a partir de diversas fuentes de información: alumnos, familias, docentes de aula, docente de la escuela, dirección y observación directa.

En el nivel **aula** se estudiaron los siguientes factores:

Entrada

- Condiciones sociolaborales del profesorado
- Características personales de los docentes
- Número de alumnos por profesor
- Formación inicial
- Experiencia docente
- Actividades ambientales del aula
- Disponibilidad de recursos materiales y didácticos

Proceso

- Formación permanente
- Gestión y uso de recursos y materiales didácticos
- Expectativas del profesor sobre el grupo de alumnos
- Satisfacción del profesor
- Actitudes del profesor
- Clima de aula
- Metodología docente
- Enseñanza adaptativa
- Gestión del tiempo de enseñanza
- Evaluación
- La participación de los alumnos
- Participación e implicación de las familias

En el nivel de **escuela** se estudiaron los siguientes factores:

Entrada

- Hábitat
- Tamaño
- Condición de las instalaciones

- Composición del alumnado
- Composición del profesorado
- Estabilidad del profesorado
- Características de los directores
- Recursos materiales y económicos disponibles

Proceso

- Existencia de objetivos consensuados
- Clima de centro
- Trabajo en equipo del profesorado
- Satisfacción del profesorado
- Satisfacción de la dirección escolar
- Compromiso
- Estilo de dirección
- Supervisión del director
- Participación del profesorado y vínculo con la dirección
- Política de la escuela con relación a los padres
- Participación e implicación de las familias
- Participación e implicación de los alumnos
- Política de evaluación de la escuela
- Tiempos lectivos
- Gestión y uso de las instalaciones
- La escuela como organización que aprende

4.2.3. Participantes

Como se ha señalado, se estudiaron en profundidad 10 escuelas, cinco eficaces, y cinco menos eficaces. En total, se encuestaron 10 directores, cinco de las escuelas eficaces, y cinco de las escuelas menos eficaces. Participaron 666 alumnos, 330 de las escuelas eficaces, y 336 de las escuelas menos eficaces. Las familias fueron en total 592, de las escuelas eficaces 296, y de las escuelas menos eficaces, 296. Se encuestaron 17 docentes de aula de octavo curso de las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas (nueve de escuelas eficaces y ocho de escuelas menos eficaces), y 86 docentes de todas las escuelas (47 de escuelas eficaces y 39 de escuelas menos eficaces).

4.2.4. Instrumentos

En total, se utilizaron 11 tipos de instrumentos de recogida de información. Estos fueron los mismos utilizados en la IIEE (Murillo, 2007) adaptados a nuestro contexto. La amplia gama de instrumentos de recogida de información permitió tener una visión más

exhaustiva de los procesos internos de cada escuela. Para nuestro estudio, los instrumentos se agruparon en cuatro bloques: cuestionarios, entrevistas, grupos focales y guías de observación.

Índice de instrumentos de recogida de datos

- **Dirigidos a los alumnos:**
 - 1. Cuestionario general del alumno (CGA)
 - 2a. Grupo focal para alumnos (GFA)
- **Dirigido a las familias**
 - 2b. Grupo focal para padres y madres (GFF)
- **Dirigidos a los docentes de las aulas**
 - 3. Informe del docente sobre el comportamiento académico y social de los alumnos (CPC)
 - 4. Cuestionario para los profesores del aula (CPA)
- **Dirigidos a todos los profesores de la escuela (incluidos los del aula)**
 - 5. Cuestionario de clima institucional (CCI)
 - 6. Cuestionario para los profesores (CPE)
 - 2c. Grupo focal para profesores (GFP)
- **Dirigidos a la dirección**
 - 7. Formulario de información escolar (FIE)
 - 8. Cuestionario de estilo directivo (CED)
 - 9. Entrevista para la dirección* (ED)
- **Observación de aula**
 - 10. Guía para observación del aula (GOA)
- **Observación de escuela**
 - 11. Guion para la observación de la escuela (GOE)

En la investigación se aplicaron cinco cuestionarios diferentes: cuestionario para los docentes de aula; cuestionarios para todos los docentes de la escuela (uno general y otro del clima escolar); cuestionario general del alumno; cuestionario estilo directivo para el director; cuestionario sobre información escolar para el director de la escuela; entrevista al director del centro, grupos focales con docentes, padres y alumnos; observaciones de aula y observaciones de la escuela.

4.2.4.1. Cuestionarios

El cuestionario para los docentes de aula estuvo compuesto por 200 preguntas cerradas de diversos tipos (Likert, de respuesta graduada o de frecuencia, hasta cuestiones de

respuesta numérica). Los elementos fundamentales que lo conforman son: características personales del docente, características del grupo de alumnos y del aula, formación inicial y permanente, planificación de las clases, recursos disponibles y utilizados, expectativas sobre los alumnos, satisfacción sobre sus condiciones económicas y laborales, sobre sus compañeros y sobre diferentes elementos de la escuela, metodología docente y evaluación, distribución del tiempo, gestión del aula, y participación e implicación de los padres.

Otro tipo de cuestionario estuvo dirigido a todos los docentes (general) estaba compuesto por más de 100 preguntas y casi la mitad son cuestiones de tipo Likert. Este recoge información acerca de las características personales, experiencia y condiciones laborales, metas escolares, planificación y trabajo en equipo, participación de los padres, existencia y adecuación de las instalaciones y recursos, dirección y gestión escolar, o satisfacción con los diferentes elementos de la escuela.

Igualmente, aplicó un cuestionario dirigido a todos los docentes del centro educativo el cual trataba sobre el clima escolar. Este instrumento fue el mismo desarrollo por CIDE (Muñoz-Repiso et al., 2000) a partir de la adaptación realizada por Aurelio Villa (Villa y Villar, 1992) de la escala de clima escolar de Marjoribanks (1980) y utilizado en la IIEE (Murillo, 2007). Este cuestionario estaba conformado por 31 cuestiones tipo Likert.

Se aplicó un cuestionario general dirigido a los alumnos de 8.º de primaria estaba compuesto por 35 preguntas, con cinco alternativas de respuestas (Likert). A través de este cuestionario obtuvimos información acerca de la percepción del alumno con relación a la práctica pedagógica de su docente. También pudimos recoger información acerca de la percepción del alumno respecto a su centro educativo.

Con el propósito de caracterizar el estilo directivo se aplicó un cuestionario al director del centro educativo. Este cuestionario fue elaborado a partir del cuestionario multifactorial sobre liderazgo educativo, de Bernard Bass, adaptado al castellano por Roberto Pascual y Aurelio Villa (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993). Para la IIEE se le añadieron preguntas con relación a las características de los directores, satisfacción con la escuela y la distribución del tiempo laboral.

Un segundo instrumento dirigido al director de la escuela fue el Formulario de información escolar. En este se recogen las características más cuantitativas del centro educativo, por ejemplo: el número de alumnos y docentes, información sobre instalaciones y características de la zona donde se encuentra la escuela.

4.2.4.2. Entrevista

Para triangular la información obtenida a través de los cuestionarios se utilizó el guion de entrevista de la IIEE. De esta manera profundizamos en aspectos que se abordaron de manera superficial en los cuestionarios. La entrevista estuvo dirigida al personal

responsable de la dirección del centro educativo. El guion tenía un formato de entrevista estructurada con algunas preguntas cerradas de opción múltiple. En la entrevista se abordaban los siguientes temas: el proyecto educativo institucional, el clima escolar, la toma de decisiones, la participación del profesorado y su vínculo con la dirección, la escuela como organización que aprende, asesoramiento y supervisión por parte del director, la política de la escuela con relación a los padres, la participación de los alumnos, la percepción de eficacia institucional, y las fortalezas y debilidades institucionales.

4.2.4.3. Grupos focales

Otra técnica de corte cualitativo utilizada en nuestro estudio fueron los grupos focales. En cada centro educativo se organizaron tres grupos focales: uno con las familias de los alumnos de 8.º grado de primaria, otro con los alumnos y, por último, un grupo focal con los docentes de 8.º grado de primaria. Esto ocurrió así en cada centro educativo. Por norma, el grupo focal no excedió los 10 participantes.

Los ejes de indagación de los grupos focales fueron los siguientes:

- ***Función social y comunitaria de la escuela.*** Significado y pertenencia de los diversos actores con su escuela.
- ***Organización social y pedagógica de la escuela.*** Objetivos y propósitos de la escuela; existencia o no de un proyecto educativo común, clima escolar, estilo de dirección, participación de los diversos colectivos, trabajo en equipo, procesos de gestión.
- ***Satisfacción por el desempeño de la escuela.*** Beneficios que reciben los niños por asistir a esa escuela en particular, percepción sobre la manera en que funciona la escuela, factores que facilitan o que dificultan que la escuela funcione como lo está haciendo; aspectos positivos y negativos de la escuela y aspectos que se deben reforzar y cambiar.

4.2.4.4. Guías de observación

Se utilizaron dos guías de observación. Una para caracterizar la metodología de enseñanza empleada por los docentes seleccionados y para analizar lo que ocurría en el aula. La otra guía tenía la función de recoger información general del centro educativo y la zona donde se encontraba. Básicamente, en la guía de observación de la escuela se recogió información acerca del clima escolar, estilo directivo, condición de las instalaciones, y del trabajo en equipo entre los docentes.

La guía de observación del aula estaba conformada por tres herramientas. La primera era un registro de actividades físicas y ambientales del aula. La segunda —más compleja— estaba conformada por 36 ítems y en ella se registró la actividad docente durante una

hora de clase completa. Esta observación se repetía dos veces al día, durante dos días consecutivos. Por lo tanto, cada docente era observado por lo menos cuatro veces.

4.2.5. Trabajo de campo

Como se ha señalado anteriormente, para asegurarnos la selección de las escuelas eficaces, se siguieron una serie de criterios recomendados en la extensa revisión de la literatura. El cumplimiento de estos criterios permitió identificar cinco escuelas eficaces y cinco escuelas menos eficaces. De las 10 escuelas, cuatro escuelas eficaces y cuatro escuelas menos eficaces se localizaban en la ciudad de Santo Domingo, mientras que dos escuelas, una eficaz y otra menos eficaz, se localizaban en la provincia de La Vega. Estas últimas escuelas, se sitúan en entornos rurales. Mientras que las escuelas ubicadas en Santo Domingo, se encontraban en zonas urbanas pero de gran vulnerabilidad.

Durante el proceso de identificación de las escuelas eficaces, se contactó con los directores de las regionales educativas. El contacto con los directores distritales sirvió por un lado, para identificar escuelas con desempeño sobresaliente, y por otro lado, para contar con respaldo para el estudio. Posteriormente, en la primera visita a los 25 centros educativos preseleccionados, cuya finalidad consistió en recabar información acerca del clima escolar y otros aspectos de la gestión escolar, logramos asegurar la implicación de todos los directores de las escuelas. Por otro lado, al contar con el apoyo de los directores distritales, no tuvimos ninguna dificultad para realizar el estudio con las escuelas menos eficaces.

Con toda la información recogida se procedió a la selección definitiva de los centros educativos y la posterior selección y capacitación del personal que trabajó en la recogida de información. Como el personal seleccionado había tenido amplia experiencia en trabajo de campo para estudios con relativa similitud, la capacitación consistió básicamente en la socialización de los instrumentos y el correcto manejo de los mismos. Se hizo especial énfasis en la formación de las técnicas de recogida de información cualitativas. La recogida de información fue posible gracias al apoyo humano y económico del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM). Los equipos estaban compuestos por tríos. En total participaron 6 personas que conformaron 2 equipos de investigación. En cada equipo había al menos una persona con amplia experiencia en procesos escolares.

El levantamiento de información en cada centro educativo se efectuó en un solo momento durante los meses de abril y mayo del 2013. Cada equipo de investigación permaneció alrededor de tres días en cada centro educativo (tabla 4.2).

Tabla 4.2. Cronograma aplicación instrumentos

Horario escolar	Distribución instrumentos		
	1. ^{er} día	2. ^o día	3. ^{er} día
1. ^a hora	FIE, GOE	CCI, CED	ED
2. ^a hora	CGA, CPA, CPC	CAA, CPE	GFF
3. ^a hora	GOA 1	GOA 1	GFP
4. ^a hora	GOA 2	GOA 2	GFA
5. ^a hora	CF		

Nota: Véase significado de siglas en el índice de instrumentos de recogida de datos (apartado 4.2.4).

Fuente: Elaboración propia.

4.2.6. Análisis de datos

El análisis de la información cuantitativa recogida a través de los cuestionarios se efectuó mediante la utilización del paquete estadístico SPSS v22. Para poder identificar las características de las escuelas eficaces utilizamos distintas estrategias de análisis de acuerdo con los objetivos planteados de la investigación. En un primer momento se utilizaron los estadísticos descriptivos simples (medidas de tendencia central, dispersión, promedios, frecuencias). Para determinar comportamientos de los factores e identificar con mayor precisión las características de los grupos de escuelas se aplicaron análisis de diferencias de medias para datos paramétricos (T de Student) y para datos no paramétricos (U de Man-Whitney) y análisis de correlaciones (índice de correlación de Pearson). Igualmente se emplearon técnicas de análisis cualitativos que complementaron el análisis de la información cuantitativa.

Para la selección de las escuelas se siguió una serie de pasos. En primer lugar se analizaron las calificaciones promedio de las pruebas nacionales. Para la identificación de las escuelas eficaces se consideró rendimiento promedio por encima del promedio nacional de las escuelas ubicadas en zonas marginales y rurales durante cuatro años consecutivos. También el tamaño de la escuela, clasificación de la zona según su nivel socioeconómico y tasa de matrícula de alumnos inscritos. Este criterio, junto a las recomendaciones de los directores de los distritos educativos, trazó las pautas para las visitas de las escuelas. Al visitar las escuelas se observó el clima escolar y de aula, y se registraron las expectativas y opiniones de los directores de centro sobre su propia escuela. Finalizadas las visitas se seleccionaron los cinco mejores centros educativos que se asemejaran más a las escuelas eficaces descritas en la bibliografía.

Para la selección de los centros educativos de comparación o menos eficaces se utilizaron similares criterios a los aplicados en los centros educativos eficaces, salvo al rendimiento promedio de pruebas nacionales y el clima escolar. Se estableció como criterio primario que las escuelas menos eficaces debieron haber obtenido rendimiento promedio muy por debajo de la media durante cuatro años consecutivos. Además, los centros educativos

menos eficaces debían estar ubicados con relativa cercanía de los eficaces y con parecidas características demográficas y sociales.

La aplicación de los instrumentos de recogida de información fueron los mismos para ambos grupos de escuelas. Este método de estudio nos permitió poder explicar con mayor profundidad las relaciones entre factores y análisis tanto de datos cuantitativos como de datos cualitativos. Por supuesto, para la redacción de las conclusiones se tomaron en cuenta los indicios obtenidos de la triangulación de la información entre sujetos y técnicas de recogida de información.

Con relación al componente cualitativo de esta investigación, hay que tomar en cuenta que el análisis de datos —a diferencia de los datos cuantitativos— no siempre es lineal y se obtienen resultados en diferentes etapas. Según Tójar (2006), la fase de análisis de datos cualitativos no depende de períodos específicos, debido a que esta fase se encuentra en completa interacción con otras fases de investigación.

El análisis de los datos cualitativos supone identificar los elementos que configuran la realidad estudiada, describir las relaciones y sintetizar el conocimiento resultante. Por supuesto, en la reducción se tuvo en cuenta no reducir las argumentaciones para poder comprender de manera global la realidad de cada centro educativo y, a la vez, no restar protagonismo a los actores del proceso educativo (Pizarro, 2000).

Para el análisis de los datos a partir de los instrumentos aplicados se procedió a ordenarlos según tipos de instrumentos y grupo de centro educativo (eficaz, menos eficaz). Los instrumentos organizados fueron las entrevistas, los grupos focales y las observaciones. Las etapas que guiaron el análisis fueron: segmentación, establecimiento de categorías y codificación.

La segmentación constituye la separación del conjunto de los datos (textos, observaciones) en unidades (temas, características participantes, unidades gramaticales o por evolución temporal de la narración). En nuestro caso utilizamos la segmentación por temas.

Las categorías y la codificación se refieren a situaciones, contextos, acontecimientos, comportamientos, opiniones y perspectivas sobre un problema. La codificación se caracterizó por ser abierta, registrando datos de tantos modos como fue posible, con el objeto de aprovechar posibles categorías emergentes e información que sean relevantes para la comprensión de los procesos en cada centro educativo. Esto permitió el establecimiento de comparaciones y contrastes, tanto entre datos cualitativos como entre datos cuantitativos.

Si bien la muestra seleccionada no posee representatividad estadística, la exhaustividad con la que se abordó cada escuela nos aporta suficiente seguridad con relación a la confiabilidad y utilidad de las conclusiones. Dicha exhaustividad fue posible gracias a la

amplia gama de instrumentos cuantitativos y cualitativos. Se espera que los resultados obtenidos sean de gran utilidad para el diseño de políticas tendientes a la mejora del sistema educativo dominicano, sobre todo para las escuelas ubicadas en contexto de vulnerabilidad.

Cabe precisar que en esta investigación no se incluyó ni el nivel “sistema educativo” ni el nivel “alumno”, a pesar de que de este último sí se obtuvo información, sobre todo con relación al desempeño del docente, clima del aula y clima escolar.

Capítulo 5.

Panorámica general de las escuelas más y menos eficaces

En este capítulo presentamos una breve descripción de las escuelas que formaron parte de nuestro estudio. En la primera parte se describen las cinco escuelas eficaces que formaron parte de nuestro estudio, y en la segunda, las cinco escuelas menos eficaces o escuelas de comparación.

Los niveles de estudio abordados en este trabajo de investigación fueron el nivel de escuela y el nivel de aula, aunque también nos vimos precisados a efectuar un levantamiento de información, además de las escuelas, sobre el entorno en el cual se encontraban ubicadas. De esta manera, nos aseguramos de que la selección de las escuelas de comparación fuera similar a las escuelas eficaces en cuanto a contexto.

Igualmente, con la presente descripción las escuelas del sistema educativo dominicano podrían verse reflejadas en este estudio, con lo cual se incrementan las posibilidades de replicabilidad de los resultados.

Por motivos éticos, las escuelas agrupadas bajo el concepto “escuelas menos eficaces” permanecen anónimas. En este sentido, los nombres asignados no son reales. Por otro lado, para el caso de las escuelas eficaces hemos decidido dejar sus nombres, ya que consideramos que las buenas prácticas escolares deben ser reconocidas y premiadas. De

igual menara, los lectores podrían seguir indagando con mayor profundidad en estas y otras escuelas sobresalientes.

5.1. DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS MÁS EFICACES

Después de una exhaustiva búsqueda de escuelas que cumplieran con las características de escuelas eficaces, según se describe en la literatura y en nuestro marco metodológico, localizamos cinco. Todas estas escuelas son del sector público y se encuentran ubicadas en zonas de gran vulnerabilidad. Por lo general, han obtenido rendimiento promedio en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas por encima de la media durante los últimos cuatro años, de manera consecutiva. O sea, existe estabilidad en los resultados académicos. Estos centros educativos también se han caracterizado por atraer la atención por su buen desempeño, tanto de la comunidad como de los funcionarios del sistema educativo.

5.1.1. Escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría

Esta escuela imparte clases en el nivel de primaria y cuenta con 19 docentes que imparten clases a 703 alumnos. Esto equivale a una relación de 37 alumnos por docente. La escuela está ubicada en el sector El Progreso, en Sabana Perdida, Santo Domingo este, e imparte todos los grados y niveles de la educación obligatoria. La zona donde se localiza fue ocupada por inmigrantes del campo que, poco a poco, fueron invadiendo o comprando terrenos. Fue fundada en el año 1991, por jóvenes pertenecientes a la parroquia del lugar, quienes buscaban niños no escolarizados y los concentraban en los terrenos de la escuela y les impartían clases a cielo descubierto. Los padres y las madres de los alumnos se encargaban del orden y la limpieza.

La escuela creció y posteriormente pasó a la administración del Ministerio de Educación. En la actualidad cuenta con una importante infraestructura y personal docente capaz de impartir clases a más de mil estudiantes. Se considera la escuela de mayor prestigio de la zona, tanto es así que para las fechas de inscripción se hacen largas colas de padres y madres, desde tempranas horas de la mañana, interesados en que sus hijos ingresen en ella.

En el barrio El Progreso existen importantes niveles de pobreza y exclusión social. La gran mayoría de los padres de los estudiantes no han terminado la educación obligatoria y se dedican a trabajos informales. En el barrio se presentan problemas vinculados a la violencia y la drogadicción. Muy próximo a la escuela se observan basura acumulada, vehículos averiados abandonados, calles asfaltadas pero con las aceras deterioradas, destacamento policial, vendedores informales... Los alumnos viven cerca del centro, por lo que no tienen problemas de desplazamiento y acceso a la escuela. Nos comentaba un

lugareño, que el Gobierno les asfalta las calles cuando se encuentran en campaña política, pero que luego se olvidan de ellos.

A pesar del ambiente exterior, la escuela está pintada y se encuentra muy limpia. Hay cuatro conserjes trabajando constantemente en la limpieza. Los alumnos y padres también participan en la limpieza de la escuela. En el interior hay plantas, flores y gramas. Hay suficientes baños higiénicos para el alumnado.

La escuela está dividida en dos estructuras: una para el nivel de primaria y la otra para el nivel secundario. En ambos casos la estructura presenta ciertas limitaciones para el libre tránsito de los alumnos con condiciones físicas especiales, debido a vicios de construcción y barreras arquitectónicas. La escuela tiene canchas de baloncesto y voleibol, pero algunos profesores estacionan sus vehículos en los alrededores de dichas áreas porque no hay otro sitio disponible y temen dejarlos lejos de la escuela. La escuela dispone de una amplia cocina y un espacio que sirve de comedor y de salón de reuniones. La biblioteca de la escuela está limpia, pero tiene pocos libros. Las aulas están bien iluminadas y ventiladas, aunque en algunos cursos se observa que las butacas no están adaptadas a la estatura de los estudiantes.

Respecto al ámbito familiar, los alumnos pasan mucho tiempo sin el acompañamiento de sus padres o tutores, debido a que muchos padres tienen que recorrer largas distancias para llegar a sus trabajos y, en ocasiones, el horario laboral se extiende hasta altas horas de la noche. Estas circunstancias influyen de manera considerable en la atención a sus hijos y los asuntos escolares. A veces los alumnos llegan a la escuela sin comer y mal vestidos. La escuela vela por el vestuario de los estudiantes, pero los bajos niveles socioeconómicos y culturales de donde provienen muchos de ellos han impedido que lleguen a clases bien presentados. Tanto la directora como los docentes se muestran optimistas respecto a las posibles influencias positivas de los alumnos sobre el comportamiento de los padres, por la educación recibida en la escuela.

En la escuela se nota un ambiente de trabajo, de calidez humana y paz. La comunidad educativa está muy enfocada en la mejora constante de la convivencia y en el aprendizaje de la comunicación efectiva. Prácticamente todos los docentes comparten la misión de trabajar por los estudiantes más pobres. De la misma manera, el sentido de pertenencia de los docentes y de los alumnos a la escuela es alto. Aunque haya huelgas o fuertes lluvias los alumnos acuden. Los docentes nos comentan que muchos egresados llegan a puestos técnicos, que llegan a trabajar como: enfermeras, técnicos en zonas francas, contables...

Cuando los padres son convocados, no acude un porcentaje significativo, sobre todo, no suelen acudir los padres de los alumnos más rezagados.

La directora tiene solo un año en su función, pero el equipo directivo está conformado por otras monjas que tienen mayor tiempo en la escuela. La relación entre la dirección y los docentes es constructiva y amigable. La directora es muy amable, no conflictiva,

dialogante, afectuosa con los estudiantes, cercana a la gente, comprensiva y se integra fácilmente con los estudiantes. La directora está participando en un curso de dirección que le resta tiempo para atender a diversos asuntos de la escuela, pero se siente conforme con el equipo de gestión que se ha integrado.

En las escuelas que están bajo la administración de la organización Fe y Alegría, los docentes no pueden participar en actividades del sindicato que impliquen la suspensión del tiempo lectivo. Para cumplir esta norma todos los docentes firman un contrato en donde se comprometen a no faltar a las clases aunque sean convocados por el sindicato. Los docentes no siempre apoyan este requisito, sobre todo, cuando son presionados por los de otras escuelas aledañas, pero la capacidad de persuasión de la dirección y la visión de la escuela los mantienen centrados en una misión.

5.1.2. Escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría

Esta escuela imparte clases en el nivel de primaria, y cuenta con 36 docentes que imparten clases a 1185 alumnos. Esto equivale a una relación de 66 alumnos por docente. La escuela está ubicada en Los Alcarrizos II, Santo Domingo oeste. Fundada en el 1994, en la actualidad acoge a 1600 estudiantes. Gran parte de los residentes del barrio son personas que durante el gobierno de Joaquín Balaguer del 1994 fueron reubicados debido a la construcción de calles y avenidas. En el sector abundan las cañadas, aguas negras y basura acumulada. Las calles son estrechas, pero están asfaltadas y son muy transitadas. Durante los días de lluvias abundantes las cañadas se desbordan e inundan las calles aledañas a la escuela, también porque la basura tapa el sistema de drenaje pluvial. Pocas familias tienen acceso a bienes y servicios básicos. Las casas que rodean el centro educativo en su mayoría son de concreto con techo de zinc. En la zona abundan las bancas de apuestas, villares y negocios informales. En el entorno se dan casos de violencia callejera de manera cotidiana, y, a pesar de ello, la escuela es respetada y muy bien valorada por los residentes.

La mayoría de los padres no tienen empleo fijo y otro porcentaje son empleados públicos. Hay un pequeño porcentaje que trabaja en zonas francas. Algunos padres son analfabetos y otros no han terminado la educación obligatoria. Gran parte de los padres dedican un importante esfuerzo y tiempo a trabajos informales.

Los estudiantes suelen asistir a la escuela con vestimenta desgastada, pero limpia. El calzado es muy variado y, en ocasiones, no apropiado. Hay muchas familias que por su realidad laboral y educativa no se implican, pero, por lo visto, la mayoría siente pertenencia a la escuela.

El recinto escolar está limpio, organizado, pintado, con flores y árboles bien cuidados, y cuenta con amplios pasillos. Los espacios están bien delimitados y en buenas condiciones. En las paredes tiene colocados dibujos y mensajes positivos. El área de inicial está

correctamente delimitada y luce atractiva. La escuela tiene una cancha de baloncesto limpia y en buenas condiciones, tiene un auditorio y salón de orientación y apoyo a los alumnos. La biblioteca del centro está ubicada en un lugar céntrico, con muchos libros, bien iluminada y mobiliario adecuado para los alumnos de los distintos niveles. Cuenta además con salón de actos, salón de maestros y capilla. Tiene laboratorio de informática, pero no hay equipos suficientes para los alumnos de un grupo de clase.

Las aulas están muy bien ventiladas, limpias, con todo el mobiliario necesario. La iluminación interior es adecuada gracias a la suficiente entrada de luz natural, sin embargo, debido a la falta de suficientes bombillos, en los días nublados las aulas están oscuras.

El portero y la directora reciben a los estudiantes en la entrada. Hay un clima de puntualidad y orden a la hora de inicio de las clases. La directora es quien tiene el control en el acto cívico antes de iniciar las clases y, por costumbre, suele utilizar técnicas para atraer a los alumnos. Los alumnos entran 15 minutos antes de la hora de clase. En 10 minutos ya están ordenados en filas. Durante el acto cívico los alumnos realizan lecturas por lo general de la biblia y lecturas de superación personal.

Existe una gran aceptación de la escuela por parte de la comunidad, aunque los padres de los alumnos no están totalmente integrados a los procesos educativos. La asistencia de los alumnos a la escuela siempre es masiva, a pesar de las dificultades que puedan surgir.

Se respira un ambiente positivo y de armonía en toda la escuela. Tanto los docentes como el alumnado llegan a la escuela con minutos de antelación aun en tiempos de tormenta. Los niños se notan alegres y se relacionan de manera educada y con orden. Los miembros del personal docente y directivo son abiertos y muestran una actitud acogedora. La relación entre los docentes y los alumnos es positiva. Luego del acto de inicio de jornada se observa a los docentes trabajando y los alumnos inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No hay niños en los pasillos y cuando los docentes salen del aula los alumnos continúan trabajando.

Todos los docentes de la escuela han firmado un compromiso de no suspender las clases por motivo de huelgas, aunque reciben presiones constantemente de los otros centros educativos del entorno por trabajar durante las convocatorias del sindicato de profesores. Las presiones externas hacen que el equipo de gestión trate de persuadir constantemente a sus docentes para que se mantengan en el centro educativo impartiendo clases. La dirección, junto con el equipo de gestión, les recuerda constantemente a los docentes la misión preferencial por los alumnos más necesitados y los valores que propugnan todas las escuelas de Fe y Alegría.

La directora reconoce que la pobreza de la que provienen la gran mayoría de los estudiantes afecta el aprendizaje, pero lo ve como un obstáculo que el centro educativo puede superar. La escuela está asumiendo casi todo el rol de las familias. Hay salas de

tareas, asignan trabajos adicionales. Independientemente de la realidad de las familias, la escuela trata de inculcar valores. Los profesores manifiestan que buscan el bienestar de los estudiantes y que eso les motiva a dar más de ellos.

Algunos padres comprometidos acuden para sustituir o apoyar a los docentes, sobre todo en el nivel inicial e, incluso, los que pueden colaboran económicamente con la escuela.

El equipo directivo asume múltiples funciones, es exigente, sus miembros están alertas a todo lo que ocurre en el centro, supervisan constantemente, las metas están claras, cumplen la función de coordinación, pero mantienen buenas relaciones con los demás miembros de la escuela, buscan llegar a consensos y propician el trabajo en equipo. Periódicamente se aplican evaluaciones a todos los actores para la identificación de debilidades para elaborar el plan de mejora del centro.

Por lo general, cada docente planifica individualmente, pero en muchas ocasiones se consultan los unos a los otros. Las materias troncales las imparte un docente y otras veces recibe ayuda de otros docentes para determinadas asignaturas. Cada mes se crean espacios de formación continua para los docentes de la escuela.

Los asuntos disciplinarios y de limpieza son compartidos por todos los miembros del centro. Incluso los conserjes procuran el buen comportamiento de los alumnos.

En la escuela existe un espacio para atender a los alumnos más rezagados, los cuales están asistidos por un docente. En las mañanas la sala funciona para los alumnos que estudian en la tanda vespertina, y en la tarde se atiende a los alumnos de la tanda matutina.

5.1.3. Escuela Jina Hueca

Esta escuela imparte clases en el nivel de primaria, y cuenta con ocho docentes que imparten clases a 235 alumnos. Esto equivale a una relación de 29 alumnos por docente. La escuela está ubicada en la zona rural El Mamey, en la provincia de La Vega. Enclavada en lo alto de una montaña con exuberante vegetación, su clima atmosférico es agradable. No hace ni calor ni frío, sino un viento agradable, el aire es limpio. Solo hay una calle principal no muy transitada y bordeada de casas de madera en buen estado, con techos de zinc, pintadas, y rodeadas de flores y árboles.

El índice de percepción de violencia y criminalidad de la zona es bajo. La densidad poblacional es baja. La mayoría de las familias se dedican a la agricultura y otras subsisten gracias a las remesas enviadas por familiares residentes en el extranjero.

La infraestructura de la escuela es pequeña, razón por la que solo se imparten clases en el nivel de primaria. En toda la escuela se observa bastante higiene, sus verjas perimetrales están en buen estado y limpias. La escuela está rodeada de vegetación con gran diversidad de plantas y árboles. A pesar de estar ubicada muy cerca de la calle central, no hay ruido de motores por el poco tránsito vehicular.

Las aulas tienen buena ventilación y la luz natural es suficiente para las aulas, tanto que no existe la necesidad de encender los bombillos. Todas las aulas están bien cuidadas y pintadas. La escuela cuenta con ocho aulas, salón de reunión, biblioteca, dirección y una cancha que es utilizada para múltiples actividades deportivas. Las aulas están bien decoradas con mensajes positivos, ilustraciones de los Padres de la Patria, ciencia y educación además de materiales de trabajo como globos terráqueos y ábacos. La escuela no cuenta con laboratorio de ciencias de la naturaleza ni informático.

El clima de relaciones es muy armonioso. Los alumnos y los docentes se respetan mutuamente. Durante las clases no se escuchan ruidos ni discusiones y los alumnos se dirigen a sus docentes con mucha cortesía y educación. En los recreos los estudiantes dialogan entre ellos y algunos juegan voleibol. Los docentes mantienen un ambiente de trabajo en equipo y diálogo. Los docentes y la dirección tratan con amabilidad y atención a los padres y visitantes. El personal docente y la dirección, en su mayoría son hombres, bien vestidos, afeitados y en buen estado físico.

El director es percibido como una persona capacitada y con gran sentido de pertenencia a la escuela. Se caracteriza por ser comunicativo y manejar los términos y conceptos relacionados con la gestión de centros educativos. Se muestra preocupado por su propia capacitación y la de sus docentes. Es una persona aceptada por toda la comunidad y su estilo de liderazgo se caracteriza por ser democrático y con gran capacidad de persuasión. Las puertas de sus oficinas siempre están abiertas. El director suele invertir más tiempo en la escuela que el establecido por la normativa. De hecho, los fines de semana trabajaba en la escuela. Es el primero en llegar y el último en salir.

Este director asume todas las tareas administrativas porque dice que no quiere distraer a los docentes con tareas que no son de su responsabilidad.

Durante el desarrollo de las clases los docentes utilizan materiales didácticos, trabajos en grupos, lectura en voz alta, preguntas de reflexión, exposición individual de los alumnos. También utilizan técnicas motivacionales. Los docentes y el alumnado hablan positivamente de la zona donde residen. Para los docentes es prioritario el fomento de valores ciudadanos y patrios. Ellos no planifican juntos, porque son pocos, pero intentan integrar contenidos de otras asignaturas en sus clases.

5.1.4. Escuela Ramón Matías Mella, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José

Esta escuela imparte clases en el nivel de primaria, y cuenta con 51 docentes imparten clases a 1136 alumnos. Esto equivale a una relación de 22 alumnos por docente. Esta escuela, que pertenece al sector público se localiza en el sector llamado Molinonuevo de Santo Domingo este. Muy próximo a la escuela se encuentra el río Ozama. Este río reviste gran importancia para la esta ciudad debido a su gran caudal, sin embargo, también se

caracteriza por su gran contaminación y por tener en toda la ribera poblaciones residentes de muy escasos recursos económicos y culturales.

Durante la temporada ciclónica (1 de junio al 30 de noviembre) los distintos organismos de socorro están atentos ante cualquier amenaza de grandes precipitaciones para desalojar a todas las familias por la crecida del río que inunda prácticamente la mayoría de las casuchas. Las casas carecen de agua potable y de aseos. Es muy común que exista un aseo para varias familias. Nos comentan que los principales problemas de la zona son: la pobreza, el alcoholismo, las enfermedades y la drogadicción.

La zona donde se encuentra esta escuela es la parte más desarrollada y segura. Rodeada de casas de cemento, con techo de concreto y otras con techo de zinc. Las calles están en buen estado, limpias y asfaltadas. La mayoría de los alumnos provienen de zonas de extrema pobreza, aunque también los hay de familias de clase media, residentes en otros barrios que han llegado atraídos por el prestigio de la escuela. Todos los alumnos tienen su uniforme en buenas condiciones, limpios y con el calzado apropiado.

Esta escuela tiene varios edificios con capacidad para una gran cantidad de alumnos. Su infraestructura es adecuada, está pintada, limpia, tiene aulas iluminadas y ventiladas, y está delimitada con paredes de gran altura. Asimismo posee biblioteca, sala de informática, salón de actos, comedor, oficinas administrativas y de orientación y salón de docentes. La entrada a la escuela está supervisada por policías escolares y personal de recepción. El patio resulta pequeño para la cantidad de matrícula de alumnos que tiene la escuela.

El clima escolar se caracteriza por ser ordenado, limpio y silencioso. Se observó al personal administrativo y de limpieza centrado en sus tareas y los docentes inmersos en los procesos de enseñanza. Tanto el personal docente como el de limpieza son responsables de mantener el orden en la escuela, llamando la atención a los alumnos, si así fuese necesario. La relación entre los alumnos no es conflictiva.

Por lo general, las familias acuden a los llamados de la dirección, participan en las actividades escolares y organizan recaudaciones de fondos para la compra de mobiliario y recursos escolares. La escuela celebra reuniones con las familias tres veces al mes. Al inicio del año escolar la demanda de matrícula es sumamente elevada. Incluso, alumnos egresados solicitan inscripción para sus hijos a pesar de residir en zonas alejadas.

Los miembros del personal docente y administrativo se caracterizan por ser atentos, serviciales y educados con los visitantes y también con las familias de los alumnos. Se respira un ambiente de normalidad, educación y comunicación en las interacciones entre los sujetos.

Se nota una relación satisfactoria y de confianza entre los alumnos y profesores. Los profesores aclaran dudas y se muestran disponibles. La interacción de los docentes con

los alumnos se extiende al patio durante las horas de recreo. Los docentes tienen un especial interés en el estado de ánimo de los alumnos.

La dirección suele estar inmersa en actividades administrativas y formativas. La directora delega en muchas ocasiones la supervisión de los docentes al equipo de gestión, pero se mantiene informada del desempeño de todos sus docentes.

En el centro escolar se percibe que la directora tiene dominio sobre los aspectos fundamentales de la gestión. Es exigente con sus docentes y los alumnos con el tema de la puntualidad, disciplina y rendimiento académico. Las familias se sienten satisfechas por las reglas y normas de la escuela. Las clases se mantienen aun cuando se producen huelgas de maestros. Se promueven valores como la integración en la sociedad y la apreciación por los temas culturales.

La escuela ha creado espacio para reforzar y acompañar a los alumnos de primeros años de básica. Docentes y padres han decidido colaborar voluntariamente en este programa que es desarrollado en la biblioteca. La escuela promueve la creatividad y facilita programas innovadores llevados a cabo por los docentes.

5.1.5. Escuela primaria Madre Mazzarello, de Salesianos

Esta escuela imparte clases en los niveles de inicial y primaria. En el nivel de primaria, 17 docentes imparten clases a 369 alumnos. Esto equivale a una relación de 22 alumnos por docente. Está ubicada en el populoso barrio María Auxiliadora, en el Distrito Nacional. En este barrio las principales preocupaciones de sus habitantes están relacionadas con la pobreza, exclusión social, bandas organizadas, drogadicción y violencia. A pesar de contar con un destacamento policial muy cerca de la escuela, los moradores del sector no se sienten seguros, debido a la mala reputación de los agentes de seguridad. Las calles están asfaltadas y señalizadas, con vías transitables que permiten el acceso al centro educativo.

La escuela abarca un extenso terreno y desde afuera, este se observa imponente, con un clima muy distinto al de la zona. Por lo visto, la escuela es respetada y cuidada por la comunidad porque las paredes y el entorno están limpios. La escuela pertenece a una congregación religiosa de monjas, aunque tiene un convenio con el Estado, por lo que pasa a considerarse semioficial. En los alrededores hay supermercados, hospitales, centros médicos, otros centros educativos, centros de internet, cafetería... Enfrente hay dos centros educativos de grandes dimensiones, ambos pertenecen a la misma congregación religiosa, pero están dirigidos por sacerdotes. Los alumnos proceden de distintos barrios con alta tasa de pobreza (María Auxiliadora, Los Guandules, La Ciénaga, El Arrozal...). Las familias de los alumnos se caracterizan por tener escasos recursos económicos. Se percibe cierto interés de los padres de los alumnos en la educación y a pesar de no disponer de tiempo suficiente para acompañarles adecuadamente, procuran que vayan bien vestidos y limpios a la escuela.

Al entrar al centro educativo se nota un ambiente muy distinto al del exterior. Dentro se percibe armonía, seguridad, trabajo, silencio y orden. Los docentes aprovechan el tiempo de clases en actividades pedagógicas con sus alumnos.

El patio es grande, está asfaltado y hay pocas áreas verdes. Hay suficientes aulas y espacio en cada curso, por lo que las aulas no están sobrepobladas. El mobiliario de las aulas es adecuado, con butacas, pizarras, escritorios y estantes de materiales (incluyendo una biblioteca móvil). Las aulas cuentan con ventilación, iluminación, y ambientación agradable y adecuada para los procesos de aprendizaje. La escuela tiene distintas oficinas para cada funcionario o empleado (director, coordinador, administrador y secretaria), así como salón de actos, biblioteca general, canchas de voleibol, cafetería, bebederos, baños, laboratorio de informática y salón para los profesores, entre otros. En general, la infraestructura se encuentra en buenas condiciones (puertas, ventanas, paredes...).

Los miembros del centro se relacionan de manera amistosa y cordial con sus compañeros de trabajo y también con los padres y madres de los alumnos y con los visitantes. La directora se muestra muy asequible, cariñosa y preocupada por toda la comunidad. Entre directora, alumnos y docentes se evidencia una buena comunicación, que se expresa en un clima de disponibilidad, el respeto, confianza y unidad.

El estilo que ejerce la directora es participativo. Los miembros del equipo de gestión se sienten empoderados y comprometidos con el buen desempeño de la escuela. Prácticamente todos los docentes y el personal administrativo están acostumbrados a trabajar en equipo. Los docentes tienen sentido de pertenencia a la escuela que se refleja en la forma en que se interesan por todo el proceso educativo, tanto dentro de las aulas como fuera, por ejemplo en el patio.

Para la comunidad educativa, los valores religiosos y de unidad familiar son prioritarios. Los proyectos que se ejecutan en la escuela tratan de involucrar a las familias y de enviarles mensajes positivos.

5.2. DESCRIPCIÓN DE LAS ESCUELAS MENOS EFICACES

Tal y como hemos descrito en la metodología, en este estudio se comparan escuelas ejemplares con escuelas con rendimiento por debajo de la media. Se seleccionaron tomando en cuenta las características del contexto de las escuelas ejemplares, por lo tanto, se encuentran igualmente ubicadas en contexto de gran vulnerabilidad. Estas escuelas pertenecen al sector público y, a diferencia de las escuelas eficaces, ninguna está gestionada por ningún tipo de organismo ni congregación religiosa.

5.2.1. Escuela Aires Nuevos⁴

Esta escuela labora para el nivel de primaria, y cuenta con 24 docentes que imparten clases a 491 alumnos. Esto equivale a una relación de 21 alumnos por docente. Esta escuela se encuentra en el barrio Maquiteria, Santo Domingo este. Está rodeada de casas de varios niveles de concreto con techo de zinc, sin planificación urbanística. La clase social predominante del barrio es baja. Hay muchos callejones y la calle de acceso es muy estrecha. La calle principal está asfaltada y en los alrededores de la escuela hay negocios informales. La mayoría de los padres y las madres de los alumnos no tienen trabajo fijo. Los trabajos más comunes son los de las zonas francas y de servicio doméstico. Muchos alumnos, incluso de primaria, llevan vida de adultos al tener que trabajar para suplir sus necesidades y las de sus hermanos.

El centro fue remodelado en el 2002, y su pintura se encuentra en excelente estado. La estructura está en buenas condiciones físicas, tiene tres edificios con una escalera para acceder a los distintos niveles. A pesar de estar limpia y el patio despejado, en la escuela hay mucha basura acumulada en los contenedores que están ubicados en el mismo patio donde los alumnos tienen recreo. Existe un área de inicial delimitada por una verja. Las oficinas están bien identificadas, limpias y agradables. Los baños de la escuela no están en buenas condiciones y hay muy pocos urinarios. El centro educativo está habilitando nuevos espacios gracias a los fondos que recibe por parte del Ministerio de Educación.

En el entorno no hay mucho ruido, más bien el ruido proviene del mismo centro educativo, provocado por los alumnos. Se percibe un ambiente de indisciplina y conflictos, sobre todo entre los alumnos. Se pudo observar un deterioro significativo en el mobiliario de las aulas. Antes de iniciar las clases, los alumnos tienen que cargar butacas al hombro porque las que hay no son suficientes. El motivo de la movilización de las butacas se debe a que en la tarde hay otra tanda y los alumnos igualmente mueven las butacas de un aula a otra.

Según el personal docente, la realidad de donde proviene el alumnado no favorece a la escuela, pues alrededor del 75% son familias disfuncionales (alumnos que viven con otros familiares, padres divorciados, alumnos que viven solos, alumnos huérfanos de padres asesinados...). Los docentes no se sienten apoyados por las familias. Se suelen citar a los padres con alumnos con problemas, pero la mayoría no asiste. Según los docentes, los padres y madres no les prestan atención suficiente a los deberes de sus hijos en sus casas. Existe poca implicación de los padres en las actividades laborales en las que están inmersos.

⁴ Nombre ficticio.

El salón de profesores es muy utilizado para las reuniones con los demás docentes y técnicos de los distritos escolares que visitan las escuelas para supervisar y orientar las planificaciones.

A pesar del alto índice de venta y consumo de drogas, vandalismo, desintegración familiar, los docentes afirman que esto no representa peligro directo para el desenvolvimiento del proceso pedagógico.

En nueve años, el centro educativo ha tenido nueve directores. La actual directora tiene tan solo un año dirigiendo el centro educativo, a pesar de ello, maneja un buen lenguaje técnico del área que desempeña con un marcado interés de rendir cuentas del uso de los fondos asignados por parte del Ministerio de Educación. Se muestra preocupada por el buen funcionamiento del centro. La directora está tomando un curso de formación continua sobre Gestión de Centros, conoce el currículo de los distintos niveles, le gusta leer, escribir e involucrarse en las tareas que están bajo su responsabilidad. Se inclina por el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido.

5.2.2. Escuela Grande⁵

Esta escuela imparte clases en el nivel de primaria y cuenta con 32 docentes para una población de 1785 alumnos. Esto equivale a una relación de 56 alumnos por docente. La escuela está ubicada en el sector de Los Alcarrizos, Santo Domingo oeste. Se observa bastante actividad comercial en la calle principal del sector. Las calles, estrechas y muy transitadas, se encuentran en su mayoría en buen estado. El tránsito vehicular es caótico. La zona fue poblada por personas que invadieron dichos terrenos y con el tiempo se han ido estableciendo y organizando. Detrás de la escuela hay una cañada que es fuente de contaminación y punto de venta y consumo de drogas.

La mayoría de las familias de los alumnos presentan problemas económicos. Muchos tienen trabajos informales, las madres trabajan en casas de familias, en labores domésticas. El nivel educativo de los familiares es bajo y muy pocos han terminado la educación obligatoria, incluso los hay analfabetos.

Este centro escolar tiene una amplia y adecuada infraestructura, con árboles en su interior, importante cantidad de aulas y escaleras, sin embargo, hay basuras dispersas, a pesar de que cuenta con 14 conserjes distribuidos en la mañana y en la tarde. En algunos lugares hay troncos de árboles que impiden caminar con normalidad, y butacas en mal estado en los pasillos y escaleras. Los contenedores de basura están en mal estado. La matrícula estudiantil es elevada, las aulas están sobrepobladas, sucias y con mobiliario en mal estado. La mayoría de las ventadas están rotas y las aulas no tienen iluminación suficiente. La cantidad de baños en la escuela no es suficiente para la gran cantidad de

⁵ Nombre ficticio.

alumnos, y los que están disponibles no están aptos para su uso por la gran suciedad, los pozos de agua que se forman en el suelo y el mal olor que de ellos se desprende. A pesar de esto, hay baños que parecen en mejores condiciones, pero están cerrados con candados.

La escuela dispone de un excelente espacio para práctica deporte. No obstante, le hace falta mantenimiento. Por ejemplo, la cancha de baloncesto no tiene tableros y las canchas de voleibol no tienen las mallas que requieren. Por lo tanto, este espacio no está siendo utilizado adecuadamente.

Los miembros de la escuela se quejan de constantes robos cometidos por personas del entorno. Debido a problemas de seguridad, se puede observar el tránsito de personas desconocidas por la escuela. Los docentes han identificado puntos de consumo de drogas dentro de la escuela, pero sin la posibilidad de intervenir adecuadamente. A pesar de esto, no vimos en ningún momento a la policía escolar presente. Se comenta que se han encontrado armas blancas en el interior de la escuela.

La escuela tiene instalada una gran parábola y aires acondicionados en algunas áreas, pero debido a la falta de mantenimiento dichos aparatos no están en funcionamiento.

Se percibe un clima escolar negativo, algunos alumnos faltan el respecto a los docentes, y estos se quejan del poco apoyo de las familias, de la indisciplina de los alumnos y de la mala relación con la directora de la escuela.

Algunos docentes no se encontraban presentes en las aulas, y alumnos o exalumnos sustituían a dichos profesores, pero no se pudo apreciar aprovechamiento del tiempo lectivo en estas aulas.

En las horas de recreo se observa mucha violencia en el patio, los alumnos se tiran objetos y golpean el mobiliario de la escuela. En varias ocasiones, antes y después del recreo, se ha observado niños peleando y formándose gran turba sin que ningún docente o personal administrativo intervenga. La deserción escolar es elevada y el porcentaje que logra inscribirse en la universidad es bajo. Muchos alumnos deciden iniciar sus vidas familiares incluso antes de terminar la educación obligatoria.

Los docentes comunican que desearían planificar juntos con otros docentes de la misma área y nivel, pero que para la dirección dicha actividad es considerada una pérdida de tiempo. El trabajo individual y descoordinado es habitual.

La directora ejerce liderazgo negativo, no sale de su oficina, no confía en los docentes, no promueve el trabajo en equipo, y en muchas ocasiones solo conversa con los docentes que son de su confianza. Tan solo tiene un año de ejercicio en la dirección y, según los docentes, no acepta sugerencias por parte de ellos. Quien realiza la supervisión en la escuela es el coordinador de cada área.

Para mantener el control y evitar mayor caos, los docentes han decidido no dejar salir a los alumnos de secundaria al patio. El recreo se hace dentro de las aulas. En cambio, los alumnos de básica tienen recreo prolongado llegando a alcanzar una hora cuando, por norma, no debe exceder de media hora. Los docentes de secundaria se quejan del ruido provocado por los estudiantes de primaria en la hora de recreo.

5.2.3. Escuelas Los Indígenas⁶

Esta escuela imparte clases en el nivel de primaria y cuenta con 25 docentes para una población de 806 alumnos. Esto equivale a una relación de 32 alumnos por docente. La escuela se localiza en el sector de El Almirante, en Santo Domingo este. Este sector tiene su origen en el último gobierno del presidente Joaquín Balaguer en el año 1992, gracias a fondos proporcionados por la Unión Europea. Los habitantes que fueron reubicados en esta zona por el gobierno de aquel entonces, procedían de Maquiteria, Los Molinos y de la orilla del río Ozama que tuvieron que ser desplazados debido a la construcción del Faro a Colón.

En un principio la escuela era una guardería para los hijos de los trabajadores de las zonas francas del sector, luego un grupo de docentes tuvo la iniciativa de crear una escuela, a pesar de la precariedad de las instalaciones y recursos educativos. En el año 1999 la escuela pasó a la administración del Ministerio de Educación. En la actualidad, fruto de una reforma, la escuela cuenta con dos edificios recientemente construidos, sin embargo, la reforma estructural a la cual fue sometida está inconclusa. Los baños de la escuela no han sido terminados, al igual que la entrada, el patio y la verja perimetral. Cuando llueve, los alumnos no pueden salir al patio debido al lodazal que se forma.

La densidad poblacional en la zona es alta, tanto que para cubrir la demanda la escuela tuvo que separar la primaria en dos tandas, las clases del primer ciclo de primaria se imparten por las mañanas, y las del segundo, por la tarde. Frente a la escuela se encuentra un gran polígono industrial, y al lado, un hospital. Se accede a la escuela por una calle sumamente transitada de seis carriles, sin puentes ni pasos peatonales señalizados. Todos los días los estudiantes tienen que atravesar esta calle muy transitada sin ningún tipo de seguridad.

La clase social predominante de las familias de los alumnos es muy baja. Los padres tienen bajo nivel educativo. Las diferentes actividades laborales en su mayoría son informales, y se extienden durante largas horas del día en lugares lejanos. Los alumnos llegan a la escuela en muchas ocasiones sin el acompañamiento de sus padres a temprana hora del día y tienen que caminar un promedio de tres a cuatro kilómetros. Muchos van motivados por la comida que se les proporciona. Los estudiantes provienen de familias numerosas y

⁶ Nombre ficticio.

desestructuradas. En muchas ocasiones llegan enfermos, sin haberse bañado, con el vestuario sucio y roto, con calzado variado, incluyendo calzado deportivo. Los principales problemas de exclusión afectan sobre todo a los alumnos de los primeros cursos. Los miembros del personal docente y administrativo de la escuela tienen bajas expectativas respecto a la implicación de las familias en los procesos escolares. Solo acuden a la escuela en caso de urgencia.

La escuela está en proceso de construcción. Constará de dos edificios de tres plantas que albergarán a más de 400 alumnos. Las aulas acogen entre 25 a 40 alumnos. A pesar de la remodelación, ya se observa el mobiliario recién instalado en malas condiciones o inservible. Se ven ventanas dañadas, puertas que se suponen son de buena calidad, con las ventanillas rotas. Los baños, a pesar de ser nuevos, están sucios y ocupados parcialmente con butacas.

Tanto el salón de actos como la sala de informática están vacíos. Aún faltan equipos y recursos en la administración, en el departamento de orientación y en la biblioteca.

Las aulas tienen todo el mobiliario. Las ventanas recién instaladas no son adecuadas para el centro educativo, pues cuesta mucho trabajo abrirlas y cerrarlas, y se dañan con facilidad. Las aulas están bien ventiladas y tiene buena iluminación natural y artificial, pero la mayoría tiene las paredes y los pisos sucios.

Se nota un clima escolar desordenado y ruidoso. Durante los recreos los alumnos gritan, tiran de las puertas de las aulas, arrojan basura al suelo. Todo esto sucede sin la supervisión de los docentes o del personal administrativo. La escuela cuenta con 12 conserjes (seis en la mañana y seis en la tarde). Se observa en varias aulas interrupción de los procesos educativos por motivos de indisciplina. A los docentes les cuesta mantener la disciplina. A pesar de haber suficientes docentes, los alumnos en horas de recesos no están bajo supervisión.

Hay un alto grado de complicidad entre el personal administrativo y el docente. Las relaciones son satisfactorias. Los maestros suelen ser puntuales en la asistencia a las clases, pero fallan en la supervisión y el control de la disciplina de los alumnos. Las condiciones iniciales de los alumnos es una justificación utilizada por los docentes para no exigir disciplina y rendimiento académico sobresaliente.

5.2.4. Escuela La Clínica⁷

En esta escuela se desarrollan clases en el nivel de primaria y cuenta con 19 docentes para 552 alumnos. Esto equivale a una relación de 29 alumnos por docente. El centro educativo está ubicado en el proyecto La Zurza, construido por el gobierno de Joaquín Balaguer en

⁷ Nombre ficticio.

el año 1989. Dicho proyecto fue habitado por personas damnificadas por el ciclón David. Los alumnos provienen de los barrios Los Coquitos, La Laguna y Capotillo. Los niveles de marginalidad en dichos barrios son elevados. La clase social predominante es baja. La zona se caracteriza por la inseguridad, violencia, robos, consumo de drogas, prostitución, comercio informal... La escuela colinda con una avenida muy transitada y congestionada. En todo el entorno de la escuela abundan los negocios informales y la basura. Los alumnos pasan gran parte del tiempo en solitario, una evidencia de esto es que llegan a la escuela con las llaves de sus casas. Entre los padres y madres de los alumnos los hay analfabetos.

La influencia negativa del contexto resulta abrumadora, según el personal docente y directivo. Estar en la moda es una prioridad para los alumnos, aun teniendo graves limitaciones alimentarias, de salud y seguridad. Los alumnos gastan dinero en la compra de calzado y vestidos.

Este centro educativo tiene una infraestructura con graves limitaciones de plazas para matrícula, barreras arquitectónicas y debilidades para la protección de alumnos. Debido a la poca capacidad de acogida de matrícula, se imparten clases para el primer ciclo de básica en la mañana y para el segundo ciclo de básica en la tarde. La escuela no cuenta con verja perimetral, y comparte espacio con una botica popular y un consultorio médico. No tiene patio ni canchas deportivas. La sala de espera del consultorio médico hace las veces de patio. Se accede a la escuela por dos puertas en los extremos, las puertas siempre están abiertas. El centro educativo tiene tres plantas con una única escalera en forma de caracol ubicada en el centro de la estructura. En el primer piso hay tres aulas para los más pequeños, en el segundo piso hay dos aulas, en el tercer piso hay dos aulas, pero una ha sido dividida en dos con un cartón. Las aulas ubicadas en los pisos inferiores tienen ventilación e iluminación deficiente. Las butacas están en mal estado y en ocasiones no adaptadas a la estatura de los alumnos.

Al entrar a la escuela se percibe un ambiente caótico. Las clases son afectadas por la contaminación acústica proveniente del exterior, pero también del interior debido a problemas de control de la disciplina. Los docentes comentan que hay problemas con la observación del respeto y las de buenas relaciones. Para tener mayor control la escuela ha decidido suspender los recreos y despachar a los estudiantes media hora más temprano.

El uniforme de los alumnos está bastante sucio, con diferente tipo de calzado y en mal estado. En las aulas hay hilos de bordar colgando con materiales elaborados sobre todo por los mismos docentes.

Entre los docentes se observan buenas relaciones. En su mayoría los docentes practican el cristianismo y lo trasladan a su práctica docente. Afirman de manera optimista que trabajan para cambiar la vida de los estudiantes, a pesar de que tienen bastantes

situaciones que van en su contra. Los docentes planifican individualmente. No tienen espacio para planificar en la escuela, ni reunirse en grupo.

Existe una gran cantidad de alumnos con sobreedad en las aulas. La deserción escolar es elevada, varios han declarado abiertamente su desmotivación para los estudios. La mayoría de los alumnos de octavo curso están casados, llevan una vida adulta, inician su vida sexual a temprana edad, incluso hay alumnos de cuarto y quinto de primaria que ya están casados. En muchas ocasiones los alumnos llegan a la escuela sin haber comido. Algunos alumnos no han sido declarados ante el Estado por sus padres. Esto quiere decir que la escuela ha acogido a estos estudiantes sin ningún tipo de documentación. En ocasiones se les han detectado y retirado armas blancas tales como: punzones, cuquillos, navajas...

La relación entre los docentes y la dirección es adecuada. La dirección asume múltiples tareas administrativas, de disciplina y de los procesos pedagógicos. Busca actividades para sus alumnos fuera del centro educativo. Es consciente del bajo nivel académico y dominio de estrategias de enseñanza de sus docentes, aunque alega desconocer cuáles son las causas exactas del bajo rendimiento de los alumnos.

5.2.5. Escuela El Campo⁸

Esta escuela imparte clases en el nivel de primaria y cuenta con 14 docentes para una población de 394 alumnos. Esto equivale a una relación de 28 alumnos por docente. La escuela está ubicada en el área rural Guaco la Piñita, en la provincia de La Vega. Se localiza en lo alto de una pequeña montaña. Tiene dos edificios de dos niveles y acoge una matrícula de 410 alumnos. La escuela no cuenta con servicio de agua.

Se respira un ambiente de disciplina, sin embargo, los alumnos y docentes se distraen con gran facilidad. Por ejemplo, el centro educativo carece de una verja perimetral en buenas condiciones que facilita el tránsito de personas ajenas al proceso educativo por el mismo centro, en ocasiones provocando desorden, caos y la interrupción de las clases.

Los baños están en malas condiciones, a lo que se añade que el centro solo cuenta con una persona para la limpieza y el mantenimiento de los distintos espacios. La biblioteca del centro prácticamente no existe; no tiene libros, recursos ni mobiliario adecuado.

En el entorno donde se encuentra la escuela abundan los negocios informales, talleres de ebanistería, bancas de lotería... El centro de salud ambulatorio (policlínico) está a dos minutos de la escuela. Entre los principales problemas se encuentra el alcoholismo. Las casas de los pobladores en su mayoría son de concreto y tienen techo de zinc. Las calles no están asfaltadas ni hay aceras para el peatón. Los servicios con los que cuentan son:

⁸ Nombre ficticio.

teléfono, cable, electricidad. La tierra de la zona es fértil, pero no se utiliza para la agricultura.

El nivel socioeconómico y cultura de las familias de los alumnos es bajo. Un bajo porcentaje de los padres trabajan en zonas francas, mientras que el porcentaje restante no tiene empleo formal. Hay muchos padres que son analfabetos. Estos factores vinculados a la situación de pobreza influyen en la poca implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos. La participación de los padres en actividades escolares es prácticamente nula. Los alumnos aprovechan las mañanas o las tardes para trabajar, cuestión que les resta tiempo a sus estudios. A esta situación también se le suma que muchos alumnos no viven con sus progenitores, y a pesar de vivir con familiares, los alumnos dicen sentirse que viven solos, nadie les da seguimiento en la casa.

Muchos alumnos para llegar a la escuela tienen que cruzar un riachuelo, y en tiempos de lluvias, por lo general, los alumnos no asisten a la escuela y cuando llueve mientras se imparten clases, los padres van a buscar a sus hijos. Esta situación ha generado en ocasiones fuertes conflictos entre la dirección, los docentes y los padres.

Las relaciones entre los distintos actores parecen cordiales, daba la impresión de horizontalidad en las comunicaciones. Los alumnos entraban a la dirección del centro sin autorización y se comunicaban con el director con bastante espontaneidad y, a veces, sin guardar las formas adecuadas. El director parecía relajado, informal en la manera de interactuar con los demás actores del centro.

Entre los docentes y la dirección del centro existe un buen ambiente de colaboración y apoyo mutuo en las actividades cotidianas de la escuela. Lo mismo puede decirse de la relación entre los docentes. En cuanto a la planificación, se reúnen cada cierto tiempo para plantear la línea general que van a seguir, pero cada maestro planifica de manera individual.

Capítulo 6.

Factores de eficacia escolar en entornos vulnerables

A continuación se presentan los factores de eficacia escolar hallados en nuestra investigación. En primer lugar se presentan los factores escolares y en segundo lugar, los factores de aula.

El análisis se presenta de manera sintética, abordando los temas que tradicionalmente han llamado más la atención en la región Latinoamericana y del Caribe. De igual manera, para la identificación de los factores asociados a la eficacia establecimos comparaciones con los resultados de las escuelas menos eficaces.

En este apartado se refleja un gran esfuerzo de investigación, al pretender llegar a conclusiones con aceptable nivel de confiabilidad, a través del estudio exhaustivo de los acontecimientos y percepciones de los sujetos partícipes en los procesos escolares de las escuelas seleccionadas. No obstante, hemos podido notar el alto nivel de complejidad metodológica que implica el logro de otros objetivos del Movimiento de Eficacia Escolar no abordado en este estudio, como es medir la magnitud de los efectos escolares y determinar sus propiedades científicas.

6.1. FACTORES DE ESCUELA

En este apartado analizaremos los factores escolares más relevantes relacionados con la eficacia en los centros educativos que formaron parte del estudio.

La gran cantidad de instrumentos utilizados para la recogida de información nos ha permitido tener una visión más profunda de los procesos internos de las escuelas, e igualmente ha contribuido a la validez de los resultados obtenidos. Los factores escolares que se desarrollarán a continuación son seis: 1) características de la escuela; 2) factores docentes; 3) misión de la escuela; 4) compromisos y trabajo en equipo de todos los docentes de la escuela; 5) clima escolar; 6) dirección escolar; 7) expectativas; 8) desarrollo profesional de los docentes, y 9) participación e implicación de las familias.

6.1.1. Característica de la escuela

En general, las escuelas de ambos grupos están ubicadas en zonas con similares características socioculturales y económicas. De esta manera aseguramos la posibilidad de establecer comparaciones a partir de las mismas condiciones de entrada. Todas las escuelas de ambos grupos se encuentran en zonas marginales y rurales. Estos entornos se caracterizan por la inseguridad, la violencia, el desempleo, las luchas entre bandas y carencias de bienes y servicios por parte del Estado.

6.1.1.1. Visión general de las escuelas

Las familias de los alumnos de ambos grupos de escuelas se caracterizan por tener muchos miembros. Cada una ha procreado como mínimo cinco miembros. En el aspecto académico y económico, las familias de ambos grupos presentan similitudes. Los padres y las madres de los alumnos de ambos grupos de escuelas se caracterizan por tener bajos niveles educativos y económicos. La mayoría de las familias tienen ingresos mensuales inferiores a \$9,905.00 (equivalentes a 230 USD). La deserción escolar en los padres y las madres es elevada en todos los niveles educativos: primario, secundario y universitario.

Entre los principales retos más comentados respecto a ambas escuelas por los directores y el personal docente están: la poca implicación familiar en los procesos educativos de sus hijos —tanto en el hogar como en las escuelas—, necesidades de mayor infraestructura de las escuelas; falta de laboratorios, la desmotivación del alumnado para los estudios, en muchas ocasiones propiciada por la iniciación temprana en la vida de pareja; escasos recursos humanos y de materiales y, por último, la imposibilidad por parte de los directores de seleccionar a los docentes con las competencias y aptitudes idóneas.

Los docentes y el personal directivo de todas las escuelas están conscientes de la importancia que tiene para el éxito escolar la participación familiar en los procesos educativos. Sin la colaboración de los padres la tarea se vuelve pesada, según afirman

varios docentes. Los padres, por lo general, son convocados a las distintas actividades de la escuela, pero la asistencia no es masiva, como expresa el siguiente comentario:

La participación no es muy activa, cuando hay necesidades participan, cuando se les convoca a una reunión, cuando se les manda a buscar por un problema de algún muchacho ellos participan, vienen, atienden al llamado, pero yo creo que tienen que integrarse un poquito más. Será por las diferentes tareas que tienen que realizar, el trabajo de zona franca que ellos realizan la mayoría de aquí y los talleres de reconstrucción de muebles, no les permiten tener esa interrelación más fuerte. (Director de la escuela El Campo)

Todas las escuelas cuentan con la infraestructura básica para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tienen la cantidad de aulas necesarias, despacho de dirección escolar, biblioteca, sanitarios, patio, canchas deportivas para baloncesto y voleibol, etc. Muchos de estos espacios estaban apenas en condiciones para su uso más elemental con bastantes limitaciones. En las escuelas menos eficaces la falta de mantenimiento, cuidado e iniciativa por parte de la comunidad educativa ha traído como consecuencia espacios inhabilitados y abandonados. En ocasiones, la seguridad de los alumnos se ha visto comprometida. Por ejemplo, en varias escuelas menos eficaces la pared o verja que delimita el centro educativo no está en buen estado, lo cual facilita la entrada de personas ajenas a la comunidad, que en ocasiones provoca la interrupción de las clases y en otras, expone a alumnos y docentes a agresiones físicas y verbales.

Todas las escuelas tienen biblioteca. En nuestras visitas se pudo notar que la biblioteca es un tema prioritario para el personal directivo y docente de las escuelas eficaces, no así para el de las escuelas menos eficaces. El personal docente en diversas ocasiones nos mostraba el trabajo que estaban desarrollando con sus alumnos en las bibliotecas. A pesar de que no estaban lo suficientemente equipadas —ya que faltaban libros y los pocos que tenían no estaban actualizados— existía un buen clima de trabajo con los alumnos. Los docentes trabajaban con lo que tenían a mano, utilizando su creatividad. Un docente de Lengua Española llegó a compartir con nosotros su preocupación:

Yo pienso que hay que habilitar más la biblioteca con diferentes tipos de libros para que el niño se anime más a leer porque en la persona que no lee el aprendizaje va cada día para atrás, mientras tú más lees, tú vas a tener más mejoras, más aprendizajes, entonces la biblioteca necesita muchos libros. Los que tienen son del proyecto de lectura, ellos los leen, pero ya para los grandes se requiere equipar la biblioteca. Sin embargo, nosotros hacemos lo que esté a nuestro alcance. (Docente de la escuela Jina Hueca)

Otro problema que tienen que afrontar todas las escuelas es la desmotivación para los estudios por parte de los alumnos, en muchas ocasiones propiciada por el deseo de adquirir dinero de manera rápida y también por la iniciación temprana en la vida de pareja. Muchos estudiantes han tenido que abandonar la escuela para mantener a sus familias, formadas de manera prematura, y para poder cubrir los gastos de la crianza de los hijos. En estos sectores no existe una percepción positiva sobre los estudios universitarios porque no resuelven de manera inmediata las principales necesidades

económicas. Los jóvenes a temprana edad prefieren tener empleos informales y solucionar sus necesidades día a día, en vez de invertir tiempo en la búsqueda del desarrollo profesional y vocacional. Muchos alumnos tienen la percepción de que existen medios más fáciles y cortos para llegar a tener las riquezas materiales deseadas.

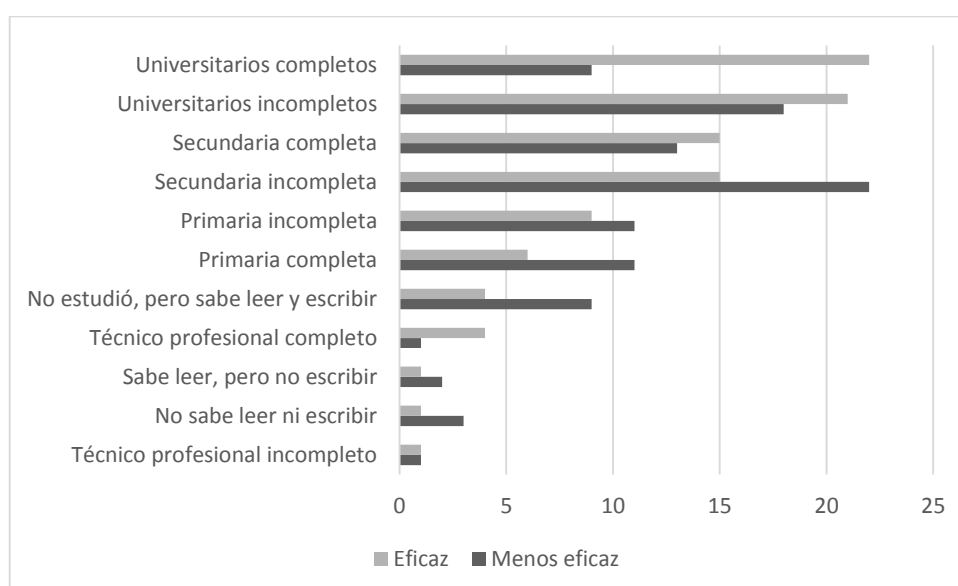
En una conversación mantenida con una madre de una escuela eficaz, nos comentaba sobre las amenazas del ambiente para sus hijos:

Creo que aquí deberían formar grupos de los adolescentes que necesitan mucha comunicación. Aquí hay muchas niñas de 12 y 13 años que estarán embarazadas, entonces, no tienen comunicación ni padres, ni nadie que les diga: Mira, esto tú debes hacerlo así, no debes coger calle... (Madre de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

6.1.1.2. Nivel sociocultural de las familias de los alumnos de la escuela

Las madres de los alumnos de las escuelas eficaces tienen mayor nivel académico (véase figura 6.1). El porcentaje de madres de los alumnos de las escuelas eficaces que se inscribieron en la universidad y terminaron sus estudios, si bien es bajo (22%), supera en 13 puntos porcentuales a las madres de los alumnos de las escuelas menos eficaces (9%). Sin embargo, es bueno precisar que la tasa de deserción universitaria es alta, tanto para el grupo de las escuelas eficaces (21%) como para las madres del grupo de las escuelas menos eficaces (18%). Las madres de los alumnos de las escuelas menos eficaces poseen los porcentajes más altos de deserción en los niveles de primaria y secundaria. El porcentaje de madres analfabetas o con analfabetismo funcional (saben leer pero no escribir) es mayor en el grupo de las madres de las escuelas menos eficaces.

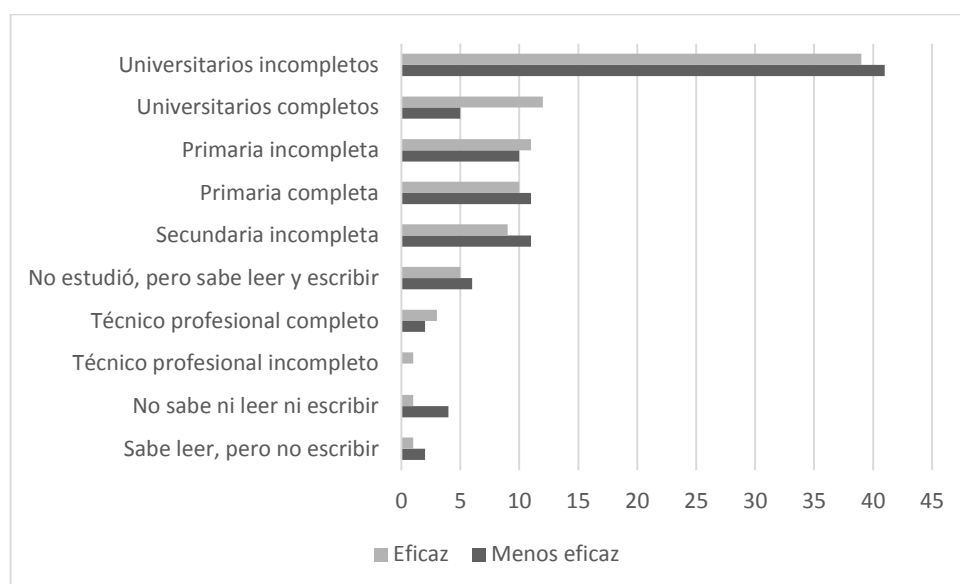
Figura 6.1. Porcentaje del nivel educativo alcanzado por las madres de los alumnos



Fuente: Elaboración propia.

En los padres de los alumnos en ambos grupos de escuelas se observan bajos niveles académicos, incluso más bajos que en el caso de las madres. La cantidad de padres que lograron terminar los estudios universitarios es mayor en los padres de las escuelas eficaces (12%) que en los padres de las escuelas menos eficaces (5%). El porcentaje de deserción, sobre todo en el nivel universitario, es elevado en ambos grupos de escuelas. El 39% de los padres de las escuelas eficaces y el 41% de los padres de las escuelas menos eficaces no llegaron a terminar los estudios universitarios. Igualmente el porcentaje de deserción es alto en ambos grupos de escuelas en los niveles de primaria y secundaria, de un 10%. Al igual que en el caso de las madres, el porcentaje de padres analfabetos y analfabetos funcionales (saben leer pero no escribir) es superior en las escuelas menos eficaces (véase figura 6.2).

Figura 6.2. Porcentaje del nivel educativo de los padres de los alumnos



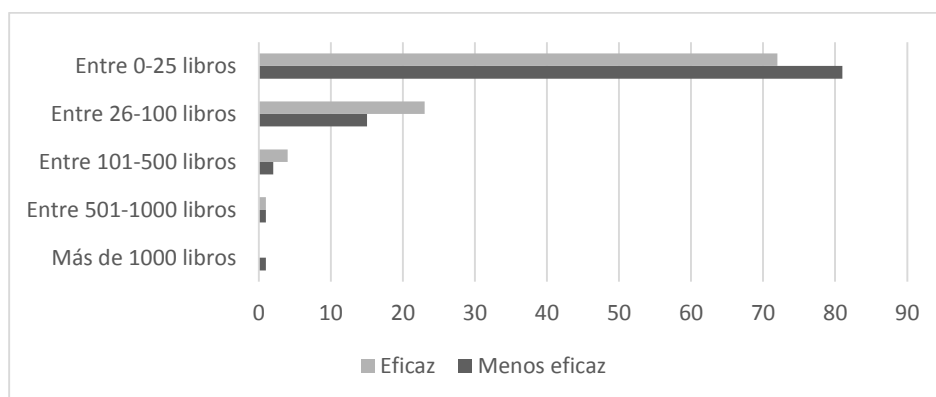
Fuente: Elaboración propia.

Al comparar los resultados respecto a los niveles académicos de los padres y las madres de los alumnos, podemos constatar que los padres han tenido mayor acceso a la universidad, pero el porcentaje de graduados es superior en las madres. Esto es un reflejo de las dificultades que tienen las mujeres para acceder a la universidad, pero a la vez, muestra su persistencia en alcanzar la educación superior.

Desde hace tiempo se sabe que el hábito lector en la familia y la cantidad de libros que haya en el hogar son variables que se han de tomar en cuenta a la hora de estudiar el rendimiento académico. En este estudio se pudo constatar que la cantidad de libros existente en los hogares de los alumnos, por lo general se encuentra por debajo de los 25 ejemplares en el 72% de los hogares de los alumnos de las escuelas eficaces, y en el 81% de los hogares de los alumnos de las escuelas menos eficaces (véase figura 6.3). Esto evidencia que los alumnos —tanto de las escuelas eficaces como de las escuelas menos

eficaces— provienen de entornos con gran similitud. Al preguntar a los padres y madres de ambos tipos de escuelas acerca de la frecuencia con que les leían a sus hijos cuando tenían menos de cinco años no encontramos diferencias significativas. Por lo general, los padres y madres les leían pocas veces.

Figura 6.3. Cantidad de libros en la casa

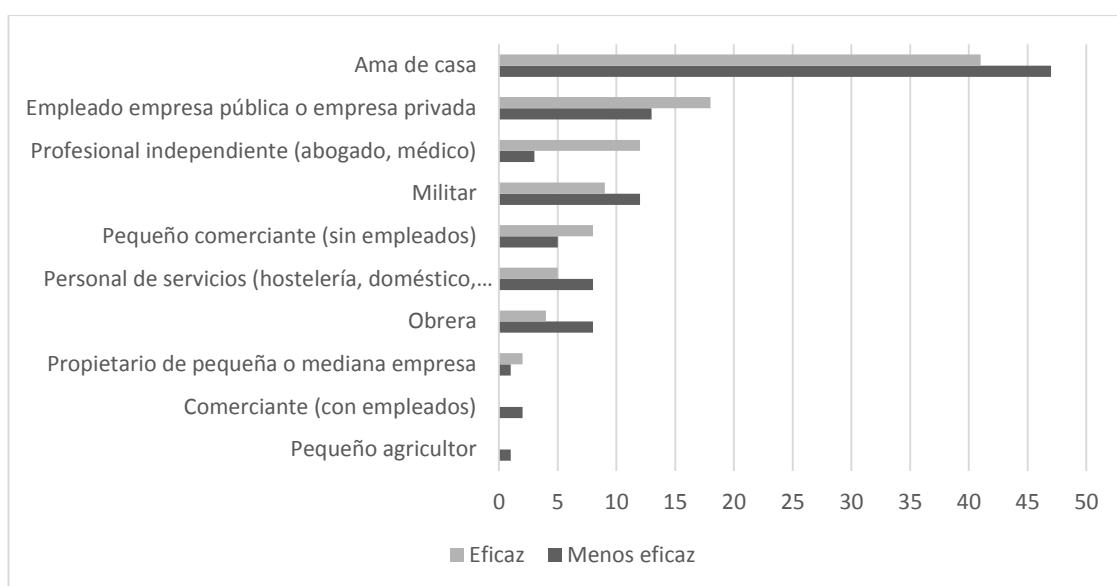


Fuente: Elaboración propia.

6.1.1.3. Nivel socioeconómico de las familias de los alumnos de la escuela

Si anteriormente hemos hablado acerca de bajos niveles académicos referidos a los padres y a las madres de los alumnos en ambos grupos de escuelas, no cabría esperar resultados distintos en la dimensión socioeconómica. Gran parte de los padres y madres no tienen empleos que les proporcionen los recursos suficientes como para salir del estado de pobreza en el que se encuentran. De hecho, el 50% de los padres y las madres no tienen ingresos económicos fijos. Por ejemplo, entre el 42% y el 46% de las madres son amas de casa, y solo el 13% de las madres de las escuelas eficaces y el 2% de las madres de las escuelas menos eficaces desempeñan trabajos que requieren cualificación profesional.

Al profundizar en las actividades laborales de las madres de los alumnos por grupo de escuelas, no hemos observado diferencias significativas en la mayoría de las ocupaciones (véase figura 6.4). El grupo ocupacional con mayor porcentaje son los empleados de empresas públicas y empresas privadas, que llegan a representar un 18% en las familias de las escuelas eficaces, y un 13% de las familias de las escuelas menos eficaces. Donde sí encontramos diferencias significativas fue en el grupo ocupacional “profesional independiente” ($p < .01$). En este caso, el 12% de las madres de las escuelas eficaces desempeñan trabajo profesional de manera independiente, mientras que solo el 3% de las madres de las escuelas menos eficaces tienen este tipo de empleo.

Figura 6.4. Porcentaje de las ocupaciones laborales de las madres de los alumnos

Fuente: Elaboración propia.

Al ponderar estos datos con otras informaciones recogidas, deducimos que el mayor porcentaje es de madres profesionales, y en las escuelas eficaces se puede explicar por el éxito que han venido cultivando estas escuelas a lo largo de los años. Muchas de las antiguas alumnas que hoy son madres dicen que desean ver a sus hijos estudiando en la misma escuela donde ellas estudiaron. Sin embargo, el porcentaje de madres profesionales no es una cifra estadísticamente representativa.

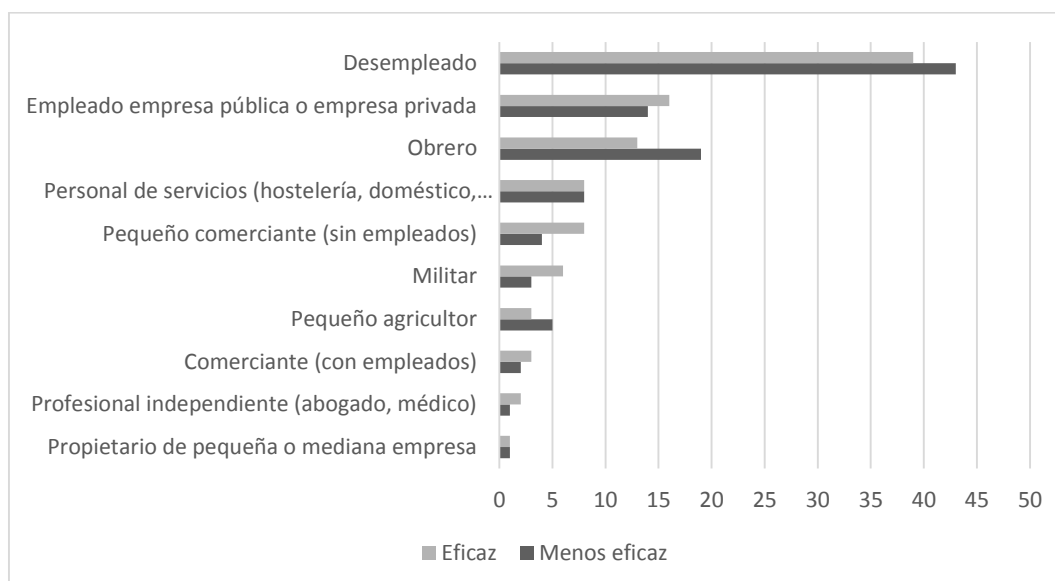
Un docente de una escuela eficaz nos comentaba acerca del prestigio que tiene la institución educativa y el influjo que ha tenido en sus egresados:

Cuando comenzamos la escuela en el 1994, esta calle no estaba asfaltada, venía la gente a pie, en triciclo o en un motociclo, la mayoría de los padres eran pobres. Sin embargo, ahora nos damos cuenta de que no es así, en la reunión de padres, usted ve algunos vehículos buenos, y eso quiere decir que la gente viene de lejos porque quiere estar aquí... Cuando aquí abren las inscripciones las personas madrugan, amanecen aquí, desde las cuatro de la mañana están esperando que les den su tiquetito allá fuera para inscribir a sus niños... Las flores, los diferentes niveles organizados atraen a los padres, al inicio de clases, los padres piden permiso en sus trabajos para asistir, eso hay que verlo... (Docente de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Respecto a las ocupaciones laborales de los padres de los alumnos, el porcentaje de padres que desempeñan trabajos que requieren de cualificación profesional es menor que en el caso de las madres. En ambos grupos de escuelas los padres no superan el 2% (véase figura 6.5). Por otro lado, se observa un gran porcentaje de padres desempleados, tanto en el grupo de las escuelas eficaces (39%) como en el grupo de las escuelas menos eficaces (43%). Las ocupaciones laborales más comunes tienen que ver con ser empleado de empresas públicas y empresas privadas, muy similar al caso de las madres. En segundo

lugar está la ocupación de obrero (mecánicos, operarios, electricista...) pero estadísticamente estos grupos no son representativos.

Figura 6.5. Porcentaje de las ocupaciones laborales de los padres de los alumnos



Fuente: Elaboración propia.

6.1.1.4. Tamaño de la escuela

No existen diferencias significativas en cuanto a la cantidad de docentes por escuela. Las medias de docentes y alumnos de todas las escuelas eran similares. En las escuelas eficaces la media era de 26 docentes, y en las escuelas menos eficaces de 23 docentes. Por otro lado, tampoco existían diferencias significativas respecto a la cantidad de alumnos por escuela. La media de alumnos en las escuelas eficaces era de 882, mientras que en las escuelas menos eficaces era de 848. La cantidad de alumnos por docente en ambos grupos era 36.

En prácticamente todas las escuelas el personal directivo y los docentes reconocían como una debilidad la falta de mayor cantidad de recursos humanos, al área de la docencia y de la administración.

6.1.1.5. Instalaciones y recursos escolares

Todas las escuelas contaban con los servicios básicos: luz eléctrica, agua potable, alcantarillado, teléfono y vías de acceso. Sin embargo, se identificaron graves debilidades que imposibilitan el aprovechamiento por parte de todos los actores educativos a estos servicios. En muchas aulas, sobre todo en las escuelas menos eficaces, no había bombillos. A pesar de esto, en la mayoría de las ocasiones, la luz natural del exterior iluminaba adecuadamente el aula. En los días nublados o cuando entraban la tarde, las aulas estaban prácticamente a oscuras. En los baños y en el patio se pudo observar que los grifos de agua, ya sea para lavarse las manos o para tomar agua no eran suficientes para todos los

alumnos y algunos estaban en malas condiciones. A partir de las observaciones realizadas, tuvimos la impresión de que las características de las instalaciones y recursos de las escuelas eran similares en ambos grupos escuelas. Sin embargo, al analizar la percepción de los docentes sobre la infraestructura, se encontraron diferencias significativas entre los grupos de escuelas ($p < .01$). Los docentes de las escuelas eficaces se sienten mucho más satisfechos con la infraestructura de la escuela ($M = 4.00$) que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.75$). Respecto al confort del ambiente físico, también se encontraron diferencias significativas ($p < .01$). Para los docentes de las escuelas eficaces el ambiente físico era considerado más confortable ($M = 4.31$) que para los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.85$). La satisfacción sobre la biblioteca, el patio de recreo y los sanitarios tuvo mejor valoración para los docentes de las escuelas eficaces, y se encontraron diferencias significativas ($p < .01$). El orden y la limpieza eran notablemente superiores en las escuelas eficaces.

A pesar de que en todas las escuelas las bibliotecas presentan graves carencias de mobiliario y de bibliografía, las bibliotecas de las escuelas eficaces eran utilizadas más frecuentemente por los docentes para el desarrollo de clases.

Sobre la satisfacción de los docentes respecto a los espacios y al mobiliario para las reuniones, también se encontraron diferencias significativas ($p < .01$). La satisfacción es mayor para los docentes de las escuelas eficaces ($M = 4.04$) que para los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.59$). Durante las visitas y los diálogos sostenidos, se pudieron comprobar debilidades relacionadas con el mantenimiento y la correcta utilización de los distintos espacios y recursos por parte de los actores de las escuelas menos eficaces. Los baños estaban sucios y tenían tuberías rotas —algunos baños estaban cerrados—, había butacas rotas en los pasillos y en el patio, los salones de informática estaban cerrados con candados por falta de baterías para el inversor o por falta de mantenimiento a las computadoras. Las paredes estaban sucias, y en ellas había carteles elaborados por los propios alumnos en estado muy deteriorado que daban la impresión de descuido. El personal directivo y los docentes de estas escuelas mostraban una actitud negativa y poca iniciativa ante los principales problemas de las instalaciones y recursos del centro. Atribuían toda la responsabilidad al Ministerio de Educación y se desentendían de los problemas. En dos escuelas de las menos eficaces nos comentaban lo siguiente respecto a problemas de las verjas y paredes perimetrales:

No sé si hicieron un recorrido por allá, la escuela se está hundiendo. No sé si vieron las mallas perimetrales, no sirven. La verja está rota, no tenemos el control de personas ajenas a la escuela que entran a molestar... Usted se imagina que esté en un centro trabajando, dando una clase de Español o Matemáticas y venga un tiguere y se le pare en la puerta del aula y le diga: Profesora, ¿y de qué es que usted me está hablando...? (Docente de la escuela El Campo)

Por esa pared entran personas con drogas y con cualquier instrumento; tienen un punto de drogas. Ojalá Dios no permita que ocurra una situación, el

Ministerio debe buscar una solución a esa pared. (Docente de la escuela Aires Nuevos)

Aunque en un momento dado nosotros estuvimos tomando decisiones y viendo si se pueden reparar ciertas cosas con la asociación de padres y amigos en la comunidad, el levantamiento de esas paredes se ha detenido porque no solamente es esa parte que está derribada, sino toda la parte de la escuela. La escuela está muy baja y los estudiantes se escapan en un descuido del maestro, por la falta de altura de las paredes. (Padre de la escuela Aires Nuevos)

Por el contrario, en las escuelas eficaces los espacios estaban limpios y bien presentados. Los docentes mostraban una actitud más positiva, colaborativa y proactiva. Por ejemplo, en algunas escuelas eficaces no había salón para las reuniones de los docentes y ellos buscaban el espacio para reunirse y se sentían a gusto. En las escuelas eficaces los docentes, padres y el personal directivo trabajan de manera coordinada para la resolución de los diversos problemas que se presentan. Esto lo pudimos constatar en los comentarios vertidos en las entrevistas a docentes y directores de las escuelas, como los siguientes:

Tú ves el centro más o menos organizado, pero aquí tenemos un solo conserje que tiene que atender múltiples funciones. Al estar solo, los docentes, alumnos, el director y hasta los padres de los alumnos hemos tenido que ayudarlo, ya que es varón y es uno solo y también sirve de portero. (Docente de la escuela Jina Hueca)

Con la asociación de padres hay que quitarse el sombrero. Aquí hay muchas cosas y ha sido la asociación de padres que las ha ido aportando. Tenemos una sala con 20 laptops, entonces ellos pusieron antenas para un sistema de Wi-Fi, entra internet por Wi-Fi. Los maestros de la segunda tanda me llegaban tarde porque algunos tenían que ir a comer a sus casas, a veces algunos venían sin comer, entonces dijimos: bueno, esta situación vamos a ver cómo la arreglamos, hablé con los padres, se compró la nevera, se les compró un microondas, ¿para qué? Para que ellos pudieran calentar su comida, y la nevera para que ellos pudieran tener sus cosas frías. Ya la gran mayoría de maestros se quedan aquí en la escuela a comer al mediodía. (Directora de la escuela Ramón Matías Mella, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

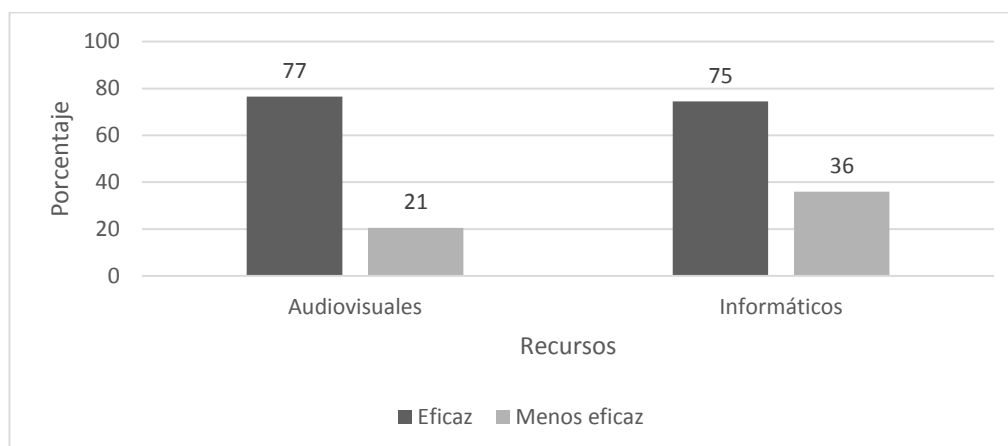
El que tú me veas un sábado o una mañana enteros aquí eso no es raro, si yo sé que tengo que hacer algo, que tengo que terminar algún trabajo, que tengo que organizar o que tengo a alguien haciéndome un trabajo, a mí se me importa durar el sábado entero, y vivo aquí mismo cerca de la escuela. (Director de la escuela Jina Hueca)

6.1.1.6. Recursos materiales y didácticos

En cuanto a los recursos materiales y didácticos, vimos que en las escuelas eficaces estos se encuentran en mucho mejor estado y listos para su utilización. De hecho, los recursos audiovisuales existentes en las escuelas resultan más satisfactorios para los docentes de las escuelas eficaces ($M = 3.45$) que para los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 1.49$). Esto no significa que no existan recursos en las escuelas menos eficaces, sino que más bien los recursos en las escuelas eficaces están disponibles y funcionales. Tal y como podemos observar en la figura 7.6, las escuelas eficaces cuentan con más recursos audiovisuales en funcionamiento (77%) que las escuelas menos eficaces (21%). De igual

manera, los recursos informáticos obtuvieron mayor valoración en las escuelas eficaces ($M = 3.18$) que en las escuelas menos eficaces ($M = 1.56$). Tanto en los recursos audiovisuales como en los recursos informáticos se encontraron diferencias significativas entre grupos ($p < .01$).

Figura 6.6. Porcentaje de recursos audiovisuales e informáticos existentes en el centro



Fuente: Elaboración propia.

6.1.2. Factores docentes

Existen bastantes coincidencias entre las características personales y laborales de los docentes de ambos grupos. El 76.4% de los docentes son del sexo femenino en ambos grupos de escuelas. Todos se dedican exclusivamente a la docencia y no desempeñan ninguna otra función. En todos los casos, los docentes trabajan los 10 meses del año lectivo. En cuanto a la titulación, el 89% ha cursado licenciatura, mientras que el 11% restante tiene algún certificado de educación superior.

6.1.2.1. Satisfacción de los docentes con el salario

Más de la mitad de los docentes de ambos grupos de escuelas trabajan en dos tandas, mientras que el 25% desempeña otro tipo de trabajo remunerado. Por lo general, los docentes no están satisfechos con el sueldo devengado que, en promedio, es de \$24,656 por dos tandas. Esta cifra equivale a USD607.80, si se aplica la tasa de cambio vigente a la fecha del estudio. Al efectuar un análisis de medias con relación a la satisfacción de los docentes sobre su salario no encontramos diferencias significativas. Los docentes de ambos grupos de escuelas no se sienten satisfechos con el salario percibido, afirman que su salario no es justo para el trabajo que desempeñan.

6.1.2.2. Condiciones laborales del profesorado

Los docentes de ambos grupos de escuelas se sienten satisfechos con el horario de trabajo y la carga laboral. Se imparte una media de 23 horas de clases a la semana por cada tanda. Los docentes de ambos grupos dicen que tienen tiempo suficiente para preparar las

clases, sin embargo, no se sienten satisfechos con la cantidad de días de vacaciones y las prestaciones sociolaborales.

Anteriormente habíamos dicho que más de la mitad de los docentes de ambos grupos de escuelas trabajan en dos tandas, pues bien, en el caso de las escuelas eficaces el 97% de esos docentes tienen su segunda tanda en la misma escuela, mientras que en el caso de las escuelas menos eficaces es el 87%. Sin embargo, hemos encontrado que en las escuelas menos eficaces existe mayor cantidad de docentes fijos (87%) que en las escuelas eficaces (79%).

6.1.2.3. Experiencia como docente

En general, los docentes de las escuelas eficaces tienen mayor edad que los docentes de las escuelas menos eficaces. Los docentes de las escuelas eficaces tienen una edad promedio 48 años, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces tienen una edad promedio de 43 años. Así mismo, los docentes de las escuelas eficaces tienen un tiempo promedio de 23 años trabajando en las aulas, mientras que los de las escuelas menos eficaces tienen un tiempo promedio de 18 años. Además, los docentes de las escuelas eficaces tienen mayor tiempo trabajando en las escuelas observadas ($M = 15$ años) que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 10$ años), como nos comentó una madre:

Si la escuela no fuera buena, se fueran todos los profesores de aquí, pero ellos tienen muchos años aquí, yo estoy viendo profesores que están aquí desde kínder. (Madre de alumno de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

La percepción favorable que tienen los docentes de las escuelas eficaces sobre estas contribuye de manera considerable a su permanencia y a los elevados niveles de satisfacción en general.

Esta escuela es un lugar muy especial, lo primero que tengo que decir es que yo soy de una comunidad muy distante. Yo vivo en la autopista, son más de doce kilómetros, yo inicié con una sola tanda, eso me dio la posibilidad de conocer otros centros educativos. Incluso, algunos directores de otras escuelas y centros educativos privados me pedían que me trasladara a sus escuelas. Esas escuelas me quedan muy cerca de mi casa, pero yo rechacé cinco ofertas. Lo que pasa es que aquí hay una hermandad con los compañeros, con el director y, sobre todo, con los estudiantes. Yo les digo a mis amigos de otros centros las cositas positivas que pasan en este ambiente, que son pequeñeces para nosotros, pero ellos se sorprenden. Por ejemplo, aquí la comunidad no representa un riesgo para los profesores porque todavía los estudiantes se mantienen con un margen de respeto hacia los maestros, eso casi no existe en otros lugares, tú les corriges algo a los estudiantes en otros centros escolares y yo sé las consecuencias negativas que a veces traen, aquí no las hay. Los estudiantes no saben lo que es una pandilla, el ambiente es sano. (Docente de la escuela Jina Hueca)

6.1.2.4. Compromiso de los docentes y trabajo en equipo

Durante las observaciones y los distintos diálogos mantenidos en las escuelas, pudimos notar una estrecha relación entre el tipo de gestión de la escuela y el nivel de compromiso y trabajo en equipo de todos los actores. Cuatro de las cinco escuelas eficaces son administradas por congregaciones religiosas católicas. Sin lugar a dudas, esto contribuyó considerablemente a la unión de todos los actores en torno a valores preestablecidos y aceptados. En el caso de una escuela eficaz que no estaba administrada por ninguna congregación religiosa, el director cumplía una función paternal y de entrega, acompañando algunas de sus intervenciones con valores cristianos. Por lo general, este director disponía de tiempo adicional para trabajar en la escuela, al igual que los demás directores de las escuelas eficaces. Entre las escuelas eficaces era muy común el interés de los directores por el diálogo y la toma de decisiones en conjunto. Los docentes se sentían bien tratados, implicados y persuadidos por el trabajo de calidad en la escuela.

Para verificar el nivel de compromiso de los docentes con la escuela, tomamos diversas variables. La primera variable se refiere a la cantidad de horas que dedican los docentes para planificar y preparar las clases. En esta variable se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de escuelas ($p < .01$). Los docentes de las escuelas eficaces dedican mayor cantidad de horas en la semana para la planificación y preparación de clases ($M = 4.22$) que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 3.00$).

Otra variable que permite medir el compromiso es la relacionada con el tiempo dedicado semanalmente a tareas administrativas y actividades extracurriculares. En ambas actividades no encontramos diferencias significativas entre los dos grupos de escuelas. Los docentes de ambos grupos de escuelas dedican una media de dos horas a las tareas administrativas, y ocurre lo mismo con el tiempo dedicado a las actividades extracurriculares con los alumnos. El tiempo que ambos grupos de docentes dedican a las actividades extracurriculares va de 2.33 y 2.50 horas a la semana.

Con relación al trabajo en equipo, los docentes de las escuelas eficaces se reúnen para trabajar en equipo con más frecuencia que los docentes de las escuelas menos eficaces. Al año, los docentes de las escuelas eficaces se reúnen una media de 12 veces, mientras que en las escuelas menos eficaces se reúnen una media de siete veces. La diferencia entre ambos grupos es significativa ($p < .01$).

En conclusión, el clima de compromiso con la acción educativa era más evidente en las escuelas eficaces, y es que de hecho, encontramos diferencias significativas ($p < .01$) en el grado de compromiso y lealtad hacia el proyecto educativo de centro en las escuelas eficaces, como evidencian los siguientes comentarios:

Veo esta escuela como una institución donde yo tengo un alto grado de compromiso, además, los estudiantes esperan de mí un alto grado de compromiso para que el aprendizaje sea un éxito (Docente de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

Entonces el compromiso que siente el maestro de Fe y Alegría, que es lo que yo conozco, porque no puedo hablar de otras escuelas, es moral, social con mucho interés por mejorar la calidad de vida de los muchachos que están acá (Docente de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Los docentes están muy comprometidos, trabajan mancomunadamente con las hermanas, y les dan mucha oportunidad a los padres. Los docentes buscan la forma de hacer que el papá tenga contacto con el docente. (Padre de la escuela Madre Mazzarello, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

Se observaron buenas relaciones interpersonales en ambos tipos de escuelas, sobre todo entre los docentes, pero no se pudo percibir por parte de las escuelas menos eficaces una buena actitud hacia el trabajo en equipo. Según los mismos docentes, esto se debe al tipo gestión del centro y a que la realidad del entorno educativo no facilita que los docentes se reúnan y trabajen en equipo. Entre los factores más comúnmente mencionados se encuentran: la gestión del centro, la sobrecarga laboral y la inexistencia de espacios creados exclusivamente para los docentes (sala de profesores).

En las escuelas eficaces se respira un ambiente de trabajo en equipo. Los docentes suelen acompañarse y evaluarse mutuamente. Se muestran abiertos a las supervisiones del personal del equipo de gestión, y aprovechan los momentos de reunión para enriquecerse mutuamente de los nuevos aprendizajes y de las correcciones de los compañeros.

Es evidente que la comunidad educativa de las escuelas eficaces tiene mejor actitud hacia el trabajo en equipo y que esta es ejercitada con mayor frecuencia debido a los espacios creados por el equipo de gestión. A pesar de tener un contexto con gran semejanza a las escuelas menos eficaces, en las escuelas eficaces se buscaban espacios y momentos para celebrar reuniones para el trabajo en equipo. Las actividades más frecuentemente organizadas tienen que ver con la preparación de los instrumentos de evaluación, elaboración de materiales pedagógicos y la planificación del currículo. También, entre los docentes de estas escuelas se piden consejos relacionados con aspectos pedagógicos y disciplinarios.

A pesar de que los directores de ambos grupos de escuelas se muestran interesados en el trabajo en equipo y conocen los beneficios que este aporta a la escuela, los directores de las escuelas menos eficaces no han sabido llevar a la práctica los principios del trabajo en equipo y han preferido dedicar mayor cantidad de tiempo a cuestiones administrativas. Por el contrario, los directores de las escuelas eficaces han sabido crear un clima de trabajo en equipo entre todos los miembros del personal. A continuación, algunos comentarios al respecto:

Nos reunimos a veces semanal o mensualmente, pero desde que tenemos la necesidad de trabajar algo ya estamos trabajando en equipo. Cuando vienen a darnos talleres, primero se trabaja con el equipo de gestión, y luego nosotros socializamos con todos los docentes. (Director de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

No sé si se habrán dando cuenta de que desde la entrada nuestra, en esta escuela hacemos todo en equipo, un equipo formado por los maestros y el

portero dan la bienvenida a los estudiantes, y luego se van ubicando en las filas y después viene la oración, que es algo sagrado en esta escuela, los padres se quedan aquí escuchando y eso une. Aquí nos empeñamos en trabajar en equipo, aquí nadie trabaja individualmente. (Directora de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Por eso tenemos los resultados que tenemos, porque trabajamos en equipo. De hecho, si un alumno no me está aprendiendo lo suficiente, yo me acerco a cualquier profesor y le pido sugerencias. (Directora de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

6.1.2.5. Desarrollo profesional de los docentes

En ambos grupos de escuelas no hay diferencias significativas en cuanto a estudios de posgrado cursados por los docentes y directores. Los directores de ambos grupos de escuelas están muy interesados en que sus docentes cursen estudios de posgrado, sin embargo, esto no depende de los directores, sino del Ministerio de Educación, específicamente del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (Inafocam) y, hasta la fecha, gran parte de los docentes de estas escuelas no han participado en programas formativos de posgrado. A pesar de esta situación, las escuelas eficaces reciben el asesoramiento y acompañamiento de organizaciones no gubernamentales. Estas organizaciones celebran periódicamente encuentros para evaluar los procesos educativos y ofrecer entrenamientos, talleres para la mejora de la calidad educativa. Presentamos a continuación algunos comentarios al respecto:

El Centro Poveda se mantiene dándonos talleres, seguimiento a veces algunas evaluaciones. Hay momentos en que se uno siente presionado porque son cuatro instituciones las que están velando por el funcionamiento de la escuela. Uno lo ve de una manera positiva, porque son muchos los talleres los que nos han dado. Aquí incluso han venido del Intec y nos han impartido diplomados. (Docente de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Nos capacitamos, vienen de Fe y Alegría a darnos talleres y todo lo que trabajamos en el equipo de gestión llega a todos los docentes porque después tenemos un espacio para socializar. (Docente de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

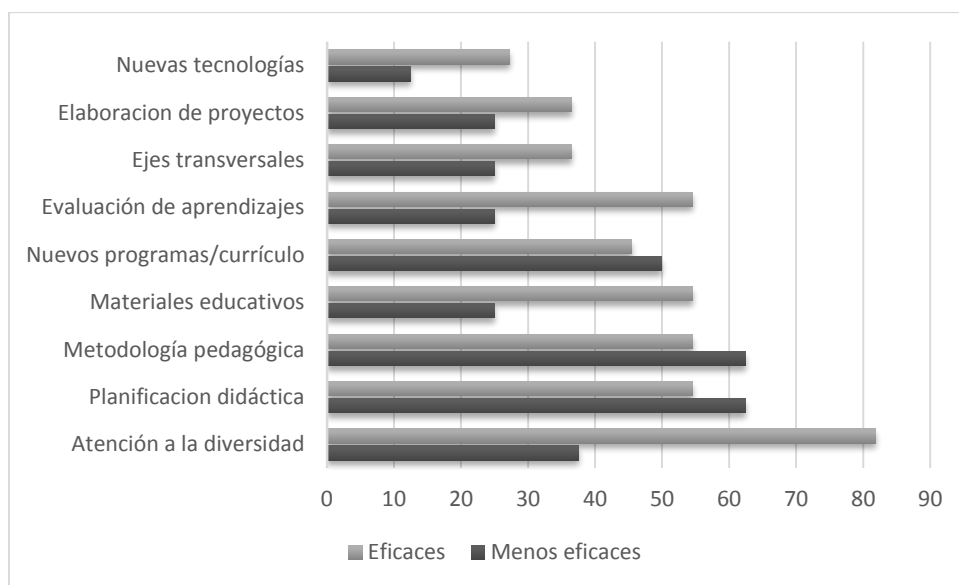
Los docentes se han ido capacitando, han participado en muchos talleres impartidos por la PUCMM (Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra), nosotros compartimos mucho el aprendizaje y el trabajo. Hemos hecho varias ferias de lectura y escritura, bueno allí hay algunos murales que conservamos en el salón de lectura donde tu podrás ver. (Director de la escuela Jina Hueca)

Al tomar en cuenta el grado de satisfacción respecto a las posibilidades de perfeccionamiento profesional que tienen los docentes de las aulas observadas, hemos encontrado diferencias significativas ($p < .01$) entre los distintos grupos. Por lo general, los docentes de las escuelas eficaces se sienten más satisfechos ($M = 3.6$) que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.13$).

La gran mayoría de los cursos de capacitación han sido impartidos en los mismos centros educativos. El porcentaje de docentes con estudios de posgrado es bajo en ambos grupos de escuelas, sin embargo, cabe destacar la participación de organizaciones civiles y

gubernamentales en la capacitación y organización de talleres de formación en las escuelas eficaces. Al observar la figura 6.7, se evidencia el mayor porcentaje de preparación de los docentes de las escuelas eficaces en las siguientes áreas: atención a la diversidad, elaboración de materiales educativos, evaluación de aprendizaje y tecnologías aplicadas a la educación.

Figura 6.7. Porcentaje de participación en cursos de capacitación



Fuente: Elaboración propia.

6.1.3. Misión de la escuela

En general, todas las escuelas poseen un proyecto educativo de centro. Este es un instrumento que contribuye a la organización de la escuela cuyo propósito final es la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este instrumento se abordan de manera explícita la misión y visión del centro educativo, así como también los objetivos generales y las estrategias para la consecución de dichos objetivos. Es elaborado por toda la comunidad educativa y revisado a inicio de cada año. La principal diferencia entre grupos de escuelas respecto al proyecto educativo de centro no radica en el documento en sí, sino en el discurso de los directores.

Durante las entrevistas a los directores del grupo de escuelas eficaces, se pudo percibir que estos basaban su discurso tomando como referencia el proyecto educativo de centro. De hecho, partiendo de este documento, los directores evaluaban el desempeño del centro educativo y lograban enumerar los principales retos que la escuela tenía por delante. Los directores de las escuelas eficaces enunciaban como el principal logro de su centro educativo el trabajo arduo para el cumplimiento de los valores presentes en ese documento.

6.1.3.1. Existencia, conocimiento y grado de consenso en los objetivos de la escuela por parte de la comunidad

En las escuelas eficaces la misión es compartida por gran parte de la comunidad educativa. Por lo general, la misión gira en torno a los aspectos académicos, valores ciudadanos y valores religiosos. En estos centros educativos existe un mayor interés para que el proceso educativo provea de herramientas a los alumnos para la inserción exitosa en la sociedad. Las comunidades educativas de estas escuelas sienten la necesidad de responder al entorno de violencia, a la desestructuración familiar y otros comportamientos antisociales a través de los procesos educativos. Por el contrario, en las escuelas menos eficaces, los actores mostraban incoherencias al momento de identificar la misión de su escuela, lo que quiere decir que no había una misión compartida entre los mismos docentes de cada escuela. Muchos improvisaban o daban explicaciones personales acerca de la misión de la escuela que necesariamente no coincidía con la del compañero ni con la del proyecto educativo de centro.

Los docentes de las escuelas eficaces a la hora de conversar respecto a la misión y visión de la escuela, lo tenían mucho más claro, como se evidencia en sus comentarios:

Inmediatamente ingresa un docente en esta escuela, se le pone claro cuál es la misión, visión y cuál es el carácter propio de hombres que debemos formar y qué competencias debemos tener. (Docente de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Un propósito principal sería crear estudiantes capaces de poder tener un desenvolvimiento para la vida, estudiantes que sean críticos, estudiantes que sean analíticos para la vida, o sea, un estudiante que se sepa desenvolverse en su diario vivir. (Docente de la escuela Jina Hueca)

En las reuniones para preparar el inicio del año escolar se puntualizan la misión y la visión del centro para aquellos docentes nuevos en la escuela para que estén claros. (Docente de la escuela Ramón Matías Mella, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

6.1.3.2. Escuela preocupada por la formación integral de los alumnos

Las escuelas eficaces se caracterizan por tratar de manera prioritaria y transversal y, en muchas ocasiones de manera extracurricular, contenidos relacionados con los valores religiosos, normas de convivencia, sexualidad, respeto... De esta forma, estas escuelas pretenden dar respuesta, en primer lado, a la identidad institucional (religiosa) y, por otro lado, a la situación social que afecta a la mayoría de los alumnos. Por lo visto, en todas las conversaciones con los principales actores educativos, nos pudimos percatar de que la dirección del centro educativo cumple un papel vital en este tema.

En las escuelas eficaces los docentes enfocan su práctica educativa en la enseñanza de valores, la autonomía y la responsabilidad. Igualmente, tienen mayor interés personal por sus alumnos y están más preocupados por los problemas de estos, lo que influye en el desarrollo de mejores relaciones entre los docentes y los alumnos.

Diversos comentarios de los alumnos, padres y docentes reflejan el interés del centro por la educación integral:

Todos los vecinos del barrio quieren que sus niños vengan aquí (a la escuela) porque aquí dan mucho más. Te orientan mucho sobre los valores, sobre la sexualidad, sobre el abuso infantil. (Alumno de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría).

Yo oigo a muchas personas, tanto a mis padres como amigos y sus familiares decir que esta es una escuela buena, no tanto porque te obligan a estudiar, sino porque ellos se hacen notar, porque dan educación a los niños basada en valores y principios que es lo más importante. Nos dan una educación o una orientación para uno saber qué uno debe hacer en un futuro y qué no debemos hacer para caer en adicciones. (Alumno de la escuela Jina Hueca)

La misión y la visión de este centro educativo están enmarcadas en los principios religiosos, como meta principal para la transformación de un ser humano encaminado a la trascendencia. (Docente de la escuela Ramón Matías Mella, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

En esta escuela buscan precisamente la formación integral, creo que eso es fundamental en la sociedad en que vivimos como hoy, donde necesitamos que nuestros hijos no sean uno más de esa vagabundería que hay en la sociedad en la actualidad. (Padre de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

En nuestras visitas se hizo evidente el interés de todos los docentes de las escuelas en el aprendizaje integral de sus alumnos, notamos cierta diferencia en los docentes de las escuelas eficaces. Se percibía en estos docentes mayor energía y entusiasmo por sus alumnos y el proceso de aprendizaje.

Al abordar con los docentes el tema de los objetivos fundamentales de la educación, encontramos diferencias significativas respecto al orden de prioridad de estos. Para los docentes de las escuelas eficaces la prioridad de la educación consiste, en primer lugar, en el desarrollo de competencias básicas y, en segundo lugar, el cuidado de los alumnos. En cambio, para los docentes de las escuelas menos eficaces la prioridad en primer lugar era cuidar a los alumnos, y en segundo lugar de proveer las competencias para la inserción laboral.

6.1.3.3. Escuela centrada en el aprendizaje de los alumnos

La mayoría de las escuelas eficaces en este estudio, a pesar de pertenecer al sector público, estaban administradas por congregaciones religiosas. Estas escuelas por normativa no suelen apoyar las constantes interrupciones del horario lectivo propiciadas por la Asociación Dominicana de Profesores (ADP) para participar en huelgas y distintas manifestaciones. Por lo general, los docentes de nuevo ingreso deben firmar un documento en el que se comprometen a la no interrupción de las clases, incluso si fuesen convocados por el sindicato. Veamos los siguientes comentarios:

Esta escuela cada vez que la ADP tiene huelga se encuentra llena porque aquí siempre trabajamos. Yo estoy de acuerdo con la demanda de la ADP, no estoy en contra de lo que se está reclamando, pero nuestra congregación está trabajando en este sector porque tiene un compromiso social para ayudar a

estos niños que vienen de la orilla del río, la gran mayoría, a salir de su situación, superarse como personas, a salir de su situación de pobreza y a la vez, a mejorar la sociedad. La única forma que tenemos para apoyar esos niños, que son la gran mayoría hijos de chiriperos, de gente miserable, es darles una buena educación que les permita hacer un buen bachillerato y después una buena universidad. (Directora de la escuela Ramón Matías Mella, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

Nuestros docentes en muchas ocasiones reciben presiones del sindicato para que asistan a las convocatorias que ellos hacen. Incluso, las escuelas del entorno nos presionan y a veces reciben amenazas diciéndoles que no les aumentarán el sueldo porque los nuestros (docentes) no participan de las huelgas. (Directora de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

En cuanto a la capacidad de innovación, no encontramos diferencias significativas entre los dos grupos. Todos los docentes de ambos grupos de escuelas afirman que son innovadores e intentan distintas maneras nuevas de hacer las cosas. Sin embargo, a través de las observaciones y diálogos mantenidos con los docentes, se pudo comprobar que la mayoría de ellos asociaban la innovación con tareas que deberían ejecutar habitualmente. Realmente no se encontraron evidencias de innovación en los procesos educativos dentro del aula y de la escuela en general.

A pesar de no existir diferencias significativas en la innovación de los procesos educativos, según la opinión de los docentes, encontramos que los alumnos de las escuelas eficaces tienen una autopercepción positiva respecto al aprendizaje dentro del aula. En este aspecto sí encontramos diferencias significativas entre los grupos de escuelas ($p < .01$). Para los alumnos de las escuelas eficaces, el aprendizaje de nuevos y útiles contenidos fue mayor que para los alumnos de las escuelas menos eficaces.

6.1.4. Clima escolar

Son bastantes las investigaciones que se refieren al clima escolar como un factor que tiene gran influencia en la motivación y el rendimiento del alumnado, como señalamos en el marco teórico. En este apartado abordamos el clima escolar en dos dimensiones. La primera se refiere a la impresión en cuanto a la organización y al ambiente de la escuela. En la segunda dimensión profundizamos sobre el grado de satisfacción con respecto a la escuela y su clima, vistos desde la dirección, los docentes, padres y madres, y los propios alumnos.

6.1.4.1. Orden

A pesar de que ambos grupos de escuelas se encuentran en contextos similares, al entrar en las escuelas eficaces se percibe inmediatamente orden y limpieza en todas las áreas de las instalaciones. Se puede observar que los pasillos, las aulas y oficinas están despejados, limpios y agradables. Los miembros de la comunidad educativa, por lo general, se encuentran centrados en las tareas designadas. Los niveles de comunicación entre los actores son fluidos y cordiales. Los docentes se relacionan satisfactoriamente con el

alumnado y con los demás docentes. Por el contrario, en las escuelas menos eficaces se pudo notar un ambiente más desorganizado y descuidado. Los pasillos y las paredes se encontraban sucios. A las aulas les faltaban ventanas. Los docentes de las escuelas menos eficaces se mostraban poco interesados en los alumnos y socializaban entre ellos desatendiendo en ocasiones sus funciones. Los procesos pedagógicos eran prácticamente islas en donde los docentes no solían intercambiar impresiones y situaciones con los demás docentes y la dirección. Todo esto daba una impresión desagradable que no contribuye a un ambiente armonioso y estéticamente apropiado para los alumnos

Dos directoras de las escuelas eficaces nos comentan lo siguiente sobre el clima:

Todo el mundo nos dice que aquí es distinto a otros centros educativos, por el clima armónico que existe. Nadie nos ubica como un centro educativo público sino como uno privado. También por la atención adecuada que nosotros damos a los padres, a los niños y también porque nos basamos primeramente en el diálogo como método preventivo. (Directora de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Realmente se siente un clima de familiaridad, tanto con los maestros como con los alumnos. Todos colaboran para que se fomente este clima de pertenencia a la institución y se busca, en la medida posible, crear un ambiente de armonía. Sabemos que no es un ambiente perfecto, pero dentro de la realidad que viven sí lo es. (Directora de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

En las escuelas eficaces los alumnos muestran mayor concentración en las tareas académicas y las demás actividades escolares. En los momentos de esparcimiento se respira un ambiente de tranquilidad, dinamismo y de buenas relaciones. En cambio, en las escuelas menos eficaces se observaron alumnos no involucrados en las actividades académicas, provocando ruido, agrediendo verbal y físicamente a sus compañeros y dañando el mobiliario de la escuela.

6.1.4.2. Relación entre los diferentes miembros de la comunidad escolar

La percepción que se tiene respecto a las normas y reglas es prácticamente la misma en ambos grupos de escuelas. Los docentes afirman que en sus respectivas escuelas no existen excesivas normas y reglas. Sin embargo, en las observaciones se pudo notar mayor fluidez de comunicación entre la dirección y los docentes de las escuelas eficaces.

Los directores, docentes, familias y alumnos de las escuelas eficaces han coincidido en afirmar que las relaciones con la comunidad son más personales y cooperativas en las escuelas eficaces. De hecho, hemos encontrado diferencias significativas respecto a la percepción que se tiene acerca de los valores de respeto mutuo y confianza ($p < .01$). En las escuelas eficaces existe un mejor ambiente de respeto y confianza.

Muchas de las decisiones provenientes de la dirección eran consensuadas con el personal docente, y ejecutadas según la función de cada miembro dentro de la escuela. Los docentes de estos centros educativos sentían que eran tomados en cuenta y esto tenía

como efecto mayor implicación y proactividad para la búsqueda de la calidad. En las escuelas eficaces los docentes expresaban su satisfacción por el clima de apertura y convivencia:

Hay normas para todos los grupos y hay equipos que funcionan en beneficio de crear ese clima de orden en la institución. (Directora de la escuela Jina Hueca)

Todo lo hacemos en consenso, nosotros nos reunimos y cada quien expresa sus opiniones y llegamos a un acuerdo de lo que sea más conveniente, pero aquí siempre aplicamos autoevaluaciones y cada quien también expresa sus opiniones a ver qué experiencia ha tenido y qué se puede mejorar. (Directora de la escuela Ramón Matías Mella, de Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

Actualmente, como es mi primera experiencia, he tratado de crear e incentivar un clima de familiaridad, y por parte de ellos (docentes) hacia mí he encontrado esa apertura de sentir que podemos trabajar en equipo, juntos con una misma meta. (Directora de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

Por lo general, los directores de ambos grupos de escuelas no eran conflictivos y mantenían buenas relaciones con la comunidad. Sin embargo, los directores de las escuelas eficaces se sienten más satisfechos con las familias; la participación de los alumnos, los docentes y las familias en las diversas actividades, y con la escuela en general, y así lo expresaron:

Los padres están atentos al llamado, o sea, los padres son colaborativos y dinámicos. Nosotros los podemos convocar hoy para mañana y ellos asisten. Los padres siempre nos dicen presente, y otra fortaleza es el clima de armonía en el que nosotros nos relacionamos, esa es una fortaleza. (Directora de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

Los padres están integrados en todo lo que hace la escuela, así como uno se reúne con un equipo de gestión con los maestros, así mismo uno se reúne también con los padres. Ellos toman participación en todas las actividades del centro de todo tipo hasta en problemas que se dan a veces con una. (Directora de la escuela Ramón Matías Mella, de Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

Los docentes de ambos grupos de escuelas afirman que se sienten satisfechos con el clima escolar, con las relaciones entre alumnos y las relaciones con sus compañeros. Sin embargo, los docentes de las escuelas eficaces se diferencian por sentirse más satisfechos con la relación que tienen con los padres de los alumnos y la implicación que tienen estos en las actividades escolares ($p < .01$). Además, el interés hacia los alumnos es significativamente superior ($p < .01$).

El nivel de satisfacción de los docentes de las escuelas eficaces es superior respecto a la disciplina que tienen los alumnos ($p < .01$). Igualmente, los docentes de las escuelas eficaces se sienten más satisfechos con relación al estilo de la dirección y a las acciones llevadas a cabo por el equipo de gestión ($p < .01$). Todos estos factores mencionados anteriormente permiten que el docente se sienta más a gusto en el centro educativo.

La relación de los docentes de las escuelas eficaces con las familias ($M = 4.19$) es significativamente más satisfactoria ($p < .01$) para ellos mismos que la relación que tienen los docentes de las escuelas menos eficaces con las familias de los alumnos ($M = 3.79$). Veamos los siguientes comentarios:

Yo diría que esta escuela cuenta con una bendición y es el apoyo incondicional de los padres. Yo vengo de otra comunidad y cuando llego aquí me sorprende cuán importante y cuánto valor dan ellos (padres) a la escuela. Esta escuela es privilegiada en cuanto al acercamiento de los papás. Los papás apoyan aquí en un 100%, han depositado su confianza y sus hijos a esta escuela. (Docente de la escuela Cardenal Sancha)

Yo creo que nosotros somos bendecidos por Dios, porque aquí los padres de familia acogen a uno con mucho respeto, con mucho cariño. Uno los convoca para las reuniones que hacemos nosotros y esto se llena, aquí usted ve la gente por aquí, por allí, o sea, se llena todo. Cuando uno los invita acogen la invitación y eso es reflejo de que ellos tienen ese amor hacia esta escuela. (Docente de la escuela Jina Hueca)

Varios docentes de las escuelas eficaces destacaban las buenas relaciones interpersonales entre ellos y la dirección:

Mira, la relación interpersonal entre nosotros es excelente. Se ponen de manifiesto la solidaridad, el respeto y el amor, porque sin amor no hay nada. Es un equipo que tiene ya 20 años, el dolor de uno es el dolor de todos. Con la dirección también es excelente porque somos una familia, somos un equipo de trabajo, trabajamos en participación, en consenso, en democracia, estamos informados de todo lo que vamos a hacer. (Docente de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

El director de esta escuela es parte de nosotros, tenemos veinte años trabajando juntos, es decir, que salió del mismo centro. Hay escuelas en las que los directores vienen de otro lugar y ejercen, pero aquí somos un cuerpo que tenemos veinte años todos trabajando juntos, yo creo que la clave del éxito está en eso, en que no viven cambiando profesores. (Docente de la escuela Jina Hueca)

En cuanto a la satisfacción sobre los diversos aspectos del clima de la escuela por parte de las familias de las escuelas eficaces y las escuelas menos eficaces, existen diferencias significativas. Las familias de las escuelas eficaces se sienten mucho más satisfechas con los docentes ($p < .01$), con la dirección escolar ($p < .01$), con la disciplina existente en la escuela ($p < .01$), con los valores ($p < .01$), con el nivel académico ($p < .01$), con la asistencia y puntualidad ($p < .01$), con la atención a las familias ($p < .01$) y con la calidad de la escuela ($p < .01$). Así lo afirman los testimonios de los mismos padres y madres:

La educación que dan aquí es máxima, es máxima porque siempre están pendientes tanto de los estudios como de la parte personal. Siempre están atentos a que el estudiante se mantenga firme en los estudios y en los valores. Lo que más me gusta de esta escuela es que cualquier cosa que pasa con nuestros hijos ellos nos mandan a buscar inmediatamente. O sea, ellos están pendientes no solamente de las clases..., los psicólogos siempre están ahí cuando el niño necesita la orientación. (Padre de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Lo que me gusta de esta escuela es que les dan seguimiento a las cosas, a toda la disciplina, que si un niño viene mal vestido..., si viene con la camisa arrugada, con el poloshirt de deporte y no hay deporte. Ellos están ahí atentos, o sea, a todo le dan seguimiento y cuando una escuela le da seguimiento a todo lo que hace, a la educación, al niño..., siempre hay disciplina. Si un niño tiene mala nota, mala conducta, ellos a tiempo mandan a buscar a la madre, a tiempo ellos le dan su disciplina con orden, nada agarra de sorpresa a los padres (Madre de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

Por mi casa dicen que esta escuela está muy activa, tiene muy buena condición física, participan muchos los niños, la comunidad, los papás... Desarrollan actividades y ese salón se llena, los profesores tienen buena comunicación con los padres de familia y específicamente con la comunidad. (Madre de la escuela Jina Hueca)

La percepción que tienen los alumnos sobre el clima escolar es muy similar en ambos grupos de escuelas. La mayoría afirman sentirse a gusto en la escuela, sin embargo, los alumnos de las escuelas eficaces se divierten más en los recreos que los alumnos de las escuelas menos eficaces ($p < .01$). Por otro lado, en las escuelas menos eficaces hay más alumnos que han llegado a sentir miedo de asistir al centro ($p < .01$).

Otro aspecto que nos ha llamado la atención es el momento del recreo. Por lo general, es un espacio en donde se puede notar la implicación de los docentes con la misión de la escuela y el grado de relación entre estos y los alumnos. En nuestras observaciones nos percatamos de que en las escuelas eficaces, buena parte de los docentes durante el recreo se mantienen vigilantes y en otros casos dialogando con los alumnos. Caso contrario ocurre en las escuelas menos eficaces, en donde los docentes no hacían acto de presencia en el patio. Los siguientes comentarios de algunos actores de la comunidad educativa ponen en evidencia esta diferencia:

No solamente están (docentes) con nosotros en clase, cuando estamos en recreo están ahí y nos ayudan no solamente con la tarea. (Alumna de escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

Aquí se tiene mucho cuidado porque si un niño se cae, de una vez lo llevan a la dirección y ahí lo limpian, lo lavan bien... En el recreo se riegan lo profesores por donde hay peligro. (Alumno de la escuela Jina Hueca)

Cuando los niños están en recreo siempre hay maestros en cada lado. A cada uno le corresponde un lugar. (Madre de la escuela Jina Hueca)

Para nosotros es esencial el acompañamiento del alumnado en todo lo que se desenvuelve, ya sea en una actividad o en el recreo, ahí también hay proceso de aprendizaje. (Directora de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

6.1.5. Dirección escolar

La dirección escolar es otro de los factores más relacionados con la calidad educativa. Amplios estudios así lo manifiestan. A pesar del incremento de estudios relacionados con la dirección escolar en los países latinoamericanos, aún queda mucho camino por recorrer. Del grupo de las escuelas eficaces, cuatro de ellas están administradas por organizaciones religiosas. Estas organizaciones forman parte de la Iglesia católica y, por lo

general, están apartadas de los intereses partidarios y del sindicato de docentes. Esta característica favorece el desarrollo del año escolar con menos interrupciones por causas políticas o de reivindicaciones sindicales.

6.1.5.1. Características de la dirección

La edad de los directores en la mayoría de las escuelas de ambos grupos sobrepasaba los 40 años. Cuatro de las escuelas eficaces eran dirigidas por monjas: dos escuelas gestionadas por monjas vinculadas a la organización Fe y Alegría, la tercera por las hermanas Teresa de San José, y la cuarta, por las hermanas Salesianas de Don Bosco. La quinta escuela estaba dirigida por una persona sin afiliación religiosa, nombrada por el Ministerio de Educación. En el caso de las escuelas menos eficaces, todas estaban administradas por maestras que dependían directamente del Ministerio de Educación.

La mayoría de los directores en ambos grupos de escuelas no tenían más de un año en sus puestos (tres directores de las escuelas eficaces y tres directores de las escuelas menos eficaces). Los demás directores tenían un promedio de más de 10 años trabajando con ese cargo en sus respectivas escuelas. Por un lado, tenemos escuelas con frecuentes movilizaciones del personal directivo, mientras que otras presentan mayor estabilidad de personal. De todas maneras, las circunstancias en ambos grupos de escuelas eran prácticamente las mismas en relación con este tema, lo cual es relevante a la hora de establecer comparaciones.

Todos los directores de ambos grupos de escuelas tienen como mínimo una licenciatura. En cuanto a la formación de posgrado, el 60% de los directores de las escuelas menos eficaces tienen maestrías, mientras que en las escuelas eficaces solo el 40% las han cursado. Sin embargo, los directores de las escuelas eficaces participan con mucha mayor frecuencia en cursos, talleres, seminarios, auspiciados tanto por el Ministerio de Educación, Fe y Alegría, como por las distintas universidades.

Otro aspecto relevante que influye en la formación continua es el que se refiere al autoaprendizaje. La información recogida revela que los directores de las escuelas eficaces tienen mayor motivación por la lectura que esté relacionada con el papel que desempeñan en la escuela.

Respecto al salario que reciben los directores, no hemos encontrado diferencias significativas entre ambos grupos de estudio. Además, en ambos casos, los directores no están satisfechos con el salario recibido.

6.1.5.2. Compromiso de la dirección con la escuela

Los directores de las escuelas eficaces demuestran mayor compromiso y lealtad hacia los valores, normas y el proyecto educativo de la escuela, al compararlos con los directores de las escuelas menos eficaces. Esto lo pudimos comprobar al observar el estilo y los

mensajes que transmiten los directores de las escuelas eficaces a través de la participación activa en los distintos aspectos de la vida escolar y la comunicación con los actores de la comunidad educativa. Los directores de las escuelas eficaces dedican más tiempo —incluso fuera del horario escolar y días laborables— para las actividades académicas y de gestión. Por el contrario, en las visitas efectuadas durante el levantamiento de información se pudieron constatar ausencias en repetidas ocasiones de directores en las escuelas menos eficaces.

Respecto a las actividades académicas de la escuela, los directores de las escuelas eficaces dedican más tiempo al acompañamiento de los docentes, a las estrategias de enseñanza y a la evaluación del funcionamiento del centro. También prestan mayor atención a las necesidades de recursos y materiales didácticos que tienen los docentes.

Las tareas más frecuentemente ejecutadas por los directores de las escuelas eficaces tienen que ver con cuestiones administrativas y organizativas que implican relaciones internas o externas. Por ejemplo, normativas y trámites legales, asuntos económicos y presupuestarios. Igualmente, dedican especial atención a las reuniones con las familias de los alumnos, ya sea por motivos disciplinarios, académicos o de gestión de la escuela.

Las reuniones con los familiares de los alumnos se suelen dar tanto de manera formal como de manera informal. Si bien los directores de ambas escuelas consideran positivo el involucramiento de las familias en los procesos escolares, los directores de las escuelas eficaces han tenido más éxito en este aspecto y, por esta razón, le otorgan mayor importancia al involucramiento de las familias en la escuela. Una característica relevante y común entre estos directores es la capacidad de ser receptivos a las visitas de las familias.

En cuanto a la satisfacción sobre el trabajo de los docentes, los directores de las escuelas eficaces están más satisfechos con las actividades de formación docente organizadas por el mismo centro y por entidades externas; con la relación y participación de los docentes de los alumnos de las familias; la administración educativa, y el funcionamiento global de la escuela. El director de una escuela eficaz nos comentaba acerca de su interés por compartir sus aprendizajes e informaciones útiles para la labor de los docentes:

Cada vez que uno observa algo en cualquier ambiente, lugar o en otro centro, por ejemplo, si yo voy a un centro educativo y veo algo positivo relacionado con la ambientación con un mural, con el salón de lectura, inmediatamente yo eso lo anoto y lo comparto con los docentes. (Director de la escuela Jina Hueca)

6.1.5.3. Dirección con capacidad técnica

Al observar el desempeño de los directores, pudimos notar que los directores de las escuelas eficaces se caracterizan por tener una visión más clara de cómo se debe gestionar la escuela, fundamentando sus decisiones en informaciones disponibles que tienden a dar

mejores resultados. De hecho, los docentes de las escuelas eficaces valoran las informaciones proporcionadas por sus directores para los procesos pedagógicos, disciplinarios y administrativos. Los directores de estas escuelas se caracterizan por tener mayores conocimientos pedagógicos.

Como estrategia para contribuir a la mejora de los procesos pedagógicos, el director de una escuela eficaz nos ha comentado que en diversas ocasiones ha modelado prácticas de enseñanza-aprendizaje frente a sus docentes:

Ellos (los docentes) me dijeron que además de tratar ese tema, hiciera una clase, que diera una clase con los alumnos, entonces la hicimos con octavo grado. Juntamos las dos secciones y después nosotros nos reunimos y tratamos de ver cómo se va mejorando cada día ese aspecto, no solamente en el área de la asignatura de Lengua Española sino en todas, porque también en Naturales y Sociales hay que trabajar con textos. Yo les di una clase a los alumnos donde ellos estaban también detrás y luego hicimos una socialización. (Director de la escuela Jina Hueca)

La comunicación en el caso de las escuelas eficaces entre la dirección y el equipo de gestión y los docentes es más fluida y más clara, de manera que las decisiones de la dirección logran comprenderse y ejecutarse. Además, según la opinión de los docentes, la capacidad de persuasión es significativamente superior en estos directores. Las evidencias apuntan a que un mayor nivel de compromiso de los docentes con las escuelas está relacionado con el apoyo a la dirección y la participación de los docentes en la toma de decisiones junto al equipo directivo.

Los directores de las escuelas eficaces muestran mayor preocupación por elevar los niveles de calidad de su centro educativo. Estos directores estimulan la coordinación entre docentes de distintas áreas o asignaturas. A pesar de estar inmersos en un gran número de actividades de gestión escolar, los directores de las escuelas eficaces sacan tiempo para atender casos particulares de alumnos con problemas de rendimiento académico y disciplinario, como lo expresa una directora:

Doy seguimiento a veces hasta particular, por ejemplo, ya lo estoy haciendo y hasta anoto por grado los estudiantes que están todavía más retrasados, con el fin de orientar a los docentes para que les den seguimiento, pero también yo me junto con ellos. (Directora de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría).

6.1.5.4. Estilo directivo

Los docentes de las escuelas eficaces sienten mayor libertad para innovar en el aula, gracias al clima de apertura, flexibilidad y actitud positiva hacia la innovación promovidos por la dirección. De hecho, los directores de las escuelas eficaces suelen informar a los docentes sobre nuevas propuestas pedagógicas con la posibilidad de aplicarlas en la escuela. Sin embargo, esto no significa que los docentes tengan absoluta libertad para improvisar. La mayoría de los directores de las escuelas eficaces son muy exigentes con la

planificación escrita de las clases, a pesar de reconocer que no todo lo planificado se cumple, como lo demuestra el siguiente comentario:

Para nosotros es importante que cada docente antes de ir al aula, tenga que planificar, aunque se dan algunas situaciones que impiden que se cumpla lo planificado. (Directora de la escuela Ramón Matías Mella, de Fe y Alegría)

En ambos grupos de escuelas los directores suelen delegar responsabilidades. Sin embargo, la comunicación entre la dirección y los docentes de las escuelas menos eficaces es menor. Los directores de estas escuelas son menos propensos a supervisar las aulas y controlar los procesos con cierto grado de sistematicidad.

La frecuencia con que los directores de las escuelas eficaces caminan por los pasillos y aulas para supervisar es más frecuente que en los directores de las escuelas menos eficaces. Ellos suelen dar mayor seguimiento a los procesos educativos del alumnado, llegando incluso a intervenir en los procesos educativos para contribuir a la búsqueda de la mejora de la calidad. Por esa razón, a pesar de que existe flexibilidad para innovar, los docentes aceptan ser supervisados por el equipo directivo con bastante naturalidad. Los directores de las escuelas eficaces están bien enterados de todo lo que ocurre en la escuela, y a veces intervienen para dirigir los procesos. Así lo expresan estos directores:

Les decimos a los docentes más o menos por dónde deben encaminarse. Les presentamos algunas estrategias para que ellos puedan lograr un mejor rendimiento en sus alumnos. Y también los motivamos para que ellos puedan compartir estrategias con los demás colegas. (Directora de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Trato de hacer todo lo que se va a llevar a cabo de la manera más democrática. Aunque yo esté convencido de que algo puede ayudar al mejoramiento del centro, siempre lo consultamos. (Director de la escuela Jina Hueca)

Para los directores de las escuelas eficaces, crear sentido de pertenencia sobre la escuela en los docentes es un asunto prioritario, y para ello promueven la comunicación horizontal con los docentes cuando las circunstancias lo ameritan. Veamos los siguientes comentarios al respecto:

Somos personas, y yo creo que todo lo que pensemos es importante. Aquí aplicamos la democracia, que todo el mundo se sienta bien, que todo el mundo se sienta parte de la escuela, con eso se genera sentido de pertenencia. Se dialoga con ellos, se toman las decisiones con ellos tratando de velar por el interés de todos, que todo el mundo sienta que su opinión fue considerada. Yo creo que uno siempre crece más si hay comunicación. (Directora de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

Si ella (directora) nota alguna deficiencia en nosotros como docentes, no comete el error de otros directores de reprocharnos en público y ridiculizarnos. Ella va donde uno esté y se acerca discretamente y nos invita hablar en privado. (Docente de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

Yo la veo (a la directora) con cierta flexibilidad y a la vez con exigencia, porque ella exige con amor, para el bien de todos y está abierta al diálogo. Le gusta

que hablemos y no que estemos comentando a sus espaldas. (Docente de la escuela Ramón Matías Mella, de Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

Los docentes de las escuelas eficaces tienen mayores posibilidades de participar en la organización y en la gestión de la escuela. Incluso la participación de los padres en la gestión de la escuela es mucho mayor que en las menos eficaces, como lo expresan estos directores:

Me reúno con los docentes, padres, con la directiva de la escuela y con la junta del centro, o sea, aquí no hay nada que se haga sin la participación, porque es "muy bonito" formar equipos y que se quede nada más en papeles, entonces no estaría haciendo nada con eso. (Director de la escuela Jina Hueca)

Trabajamos con el equipo de gestión, y a partir del equipo de gestión trabajamos con los docentes, entonces buscamos consenso sobre las estrategias o medidas necesarias para implementarlas. (Directora de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

Todos los proyectos que tenemos en este centro los redactamos entre todos, en consenso, pero también les damos seguimiento y cada vez que tenemos reuniones con los equipos evaluamos en qué medida se va cumpliendo cada proyecto. (Directora de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría).

6.1.5.5. Satisfacción de la comunidad escolar con la dirección

En términos generales, la comunidad educativa se siente muy satisfecha con el trabajo que llevan a cabo los directores de las escuelas eficaces. De hecho, encontramos diferencias significativas entre los miembros de la comunidad de ambos grupos de escuelas. Las familias de los alumnos de las escuelas eficaces se sienten más satisfechos con el director de la escuela ($p < .01$), así como también los docentes de las escuelas eficaces ($p < .01$).

De la misma manera, en cuanto a la percepción de las personas que viven en el entorno de las escuelas existen diferencias significativas ($p < .05$). A pesar de que ambos grupos de escuelas se ubican en contextos de vulnerabilidad, las escuelas eficaces están rodeadas de un entorno de mayor aceptación y valoración. Las expectativas de los pobladores sobre el funcionamiento de la escuela y el rendimiento de los alumnos de las escuelas menos eficaces son menos positivas.

La percepción positiva que las personas del entorno tienen sobre las escuelas eficaces se refleja en la limpieza y el cuidado de los alrededores de estos centros. En cambio, en las escuelas menos eficaces las calles, aceras y contenes lucen más descuidados, y las personas del entorno no se preocupan por su limpieza.

6.1.6. Expectativas

Las creencias que tienen los diferentes actores educativos sobre el rendimiento cognitivo y no cognitivo del alumnado y hacia los mismos docentes ha sido durante muchos años una variable constante en los estudios que profundizan en los procesos educativos. En este apartado nos referiremos al tema de las expectativas, vistas desde dos niveles. El

primero, desde las expectativas que la comunidad, sobre todo, de la dirección hacia los docentes de las escuelas y, en segundo lugar, las expectativas de toda la comunidad con el rendimiento cognitivo y no cognitivo de los alumnos.

6.1.6.1. Expectativas hacia los docentes

Por lo general, los directores de ambos grupos de escuelas afirman sentirse satisfechos con el desempeño de sus docentes, sobre todo los directores de las escuelas menos eficaces, sin embargo, detrás de esta afirmación podría estar oculta la incapacidad de reconocer cuándo se está realizando una buena o mala práctica docente. Por ejemplo, los directores de las escuelas eficaces que mostraban mayor capacidad técnica y dominio de los procesos pedagógicos, y que además, realizaban mayor cantidad de supervisión y acompañamiento a sus docentes reconocían ciertas debilidades en la práctica docente, no obstante, afirmaban que estaban trabajando en su solución.

Para los directores de las escuelas menos eficaces, el bajo rendimiento académico y la deserción de sus alumnos no tenían que ver con la gestión del centro ni con el desempeño de sus docentes, sino que más bien era atribuida a la realidad familiar del alumnado. Por el contrario, para los directores de las escuelas eficaces, la situación familiar, aunque a veces represente un problema, no se percibía como una barrera que el docente no pueda superar. Veamos los comentarios al respecto:

Una de las cosas muy importantes que usted debe saber es que se dan muchas situaciones en los salones y no decimos que esas situaciones son siempre a causa de un descuido del docente. Hay situaciones que vienen de fuera y se dan en el centro. Por eso le damos la oportunidad al docente tutor de que pueda tener acercamiento directo, tanto con sus alumnos como con los padres de los alumnos. (Directora de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

Entonces le exigimos al maestro que exija más porque ellos dan, porque uno lo ve cuando ellos participan, aunque yo sé que hay muchas deficiencias porque hay muchos estudiantes rezagados pero si a ellos les exigen, ellos dan, dan mucho. (Directora de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

Los padres de los alumnos de las escuelas eficaces sienten mayor seguridad con respecto al éxito académico de sus hijos, debido a la confianza que tienen en las capacidades de los docentes y los demás actores del centro educativo. La percepción que se tiene acerca de la calidad de la educación que ofrecen los centros educativos eficaces está muy vinculada a la educación integral, la cual abarca aspectos cognitivos y no cognitivos. Veamos el siguiente comentario:

La educación que dan aquí es máxima, es máxima porque siempre están pendientes del alumno en general, tanto en sus estudios como en la parte personal. Siempre están pendientes de que el estudiante se mantenga firme, tanto en los estudios como en los valores. (Padre de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

6.1.6.3. Expectativas hacia todos los alumnos de la escuela

Los docentes de las escuelas eficaces tienen mayores expectativas sobre el rendimiento académico de sus alumnos ($p < .01$). Anteriormente habíamos mencionado que la situación familiar de pobreza representaba un escollo para las escuelas menos eficaces, pero en las escuelas eficaces es todo lo contrario, de hecho, la misión de estas escuelas está enfocada en educar a la población más vulnerable, como lo expresan estos docentes:

El trabajo que esta escuela está haciendo en esta comunidad es fundamental, ya que prioriza a los niños de escasos recursos. De manera que cuando ellos salen de aquí se pueden insertar al mundo laboral. Salen preparados en alguna área técnica y, sobre todo, que también integran la parte humana. O sea, no solamente se quedan en los conocimientos científicos sino que también pasan a lo humano, se les toca la parte humana. (Docente de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Cualquier alumno que aquí lo vemos como un alumno normal, se convierte en un alumno excelente en cualquier otra escuela. Entonces ahí es donde se ve la calidad, ahí es donde se ve cuándo el docente se dedica a sacar los mejor de ellos. (Docente de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

Efectivamente, hubo diferencias significativas respecto a la satisfacción de los docentes sobre los resultados de sus alumnos ($p < .01$). Los docentes de las escuelas eficaces ($M = 3.87$) se sienten más satisfechos respecto a los resultados académicos de sus alumnos, frente a los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 3.31$), como expresa el siguiente comentario:

Tenemos buenos resultados porque esos estudiantes nuestros se van a otras escuelas y hacen la diferencia. Cuando ellos están en el bachillerato regresan aquí y nos dicen: Yo aprendí esto y esto aquí..., la acogida, el amor, el respeto, el rendimiento académico. (Docente de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

Las expectativas de los docentes de las escuelas menos eficaces hacia sus alumnos es significativamente más baja que en el caso de los docentes de las escuelas eficaces, de hecho, para la mayoría docentes de las escuelas menos eficaces opinan que sus alumnos no son capaces ni siquiera de lograr rendimiento académico medio ($p < .01$). Incluso, según los mismos docentes, no importa cuánto se esfuercen, aun así, los alumnos no serán capaces de lograr un rendimiento académico medio ($p < .01$).

6.1.7. Participación e implicación de familias y de la comunidad

En la medida en que la implicación familiar y demás miembros de la comunidad aumentan, las dificultades que impiden el logro educativo disminuyen. Por lo general, las familias que participan activamente de los procesos de la escuela son vistas como aliados por parte de la comunidad educativa. A pesar de que las escuelas eficaces se distinguen por tener mayor implicación familiar que las escuelas menos eficaces, el nivel de

participación aún no resulta satisfactorio para los directores ni para los docentes de las distintas escuelas.

6.1.7.1. Participación en las actividades de la escuela

Prácticamente todas las escuelas de ambos grupos están trabajando en el proyecto participativo de centro, por mandato del Ministerio de Educación, sin embargo, la participación de los familiares de los alumnos en las actividades académicas y no académicas aún no satisface del todo las expectativas de los directores de escuelas.

Se pudo observar que en las escuelas eficaces quienes tienen una participación activa son los miembros de la asociación de padres y madres de la escuela y la participación aumenta cuando se organizan grandes actividades. Sin embargo, el acompañamiento de los padres con las tareas y demás actividades asignadas a los estudiantes es deficiente. A pesar de existir una muy buena apreciación hacia la escuela, las familias de los alumnos de todas las escuelas no se implican lo suficiente en las actividades escolares. Veamos el siguiente comentario:

Yo diría que los padres somos un poco negligentes, que no nos integramos y eso hace falta. El papá es fundamental para el funcionamiento de la escuela donde él (alumno) va a expresar sus ideas, sus conceptos, lo que él cree. (Padre de la escuela Matías Ramón Mella, de Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

De todas formas, la cantidad de reuniones con los familiares de los alumnos de las escuelas eficaces es significativamente superior en comparación con las escuelas menos eficaces ($p < .0$), según expresan estos comentarios:

Aquí si organizan una actividad de padres, les gusta que vengan el padre y la madre. Yo siempre participo con mi esposo y con mis hijos. De los maestros me encanta la actividad que hacen con los niños y como les enseñan, me encanta como hacen todo y además mi hija a veces tiene algún problema me mandan a buscar, si mi hija está floja me lo dicen, así que yo no tengo ninguna queja. (Madre de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

Los padres se involucran mucho porque cuando hay actividades vienen a ayudar a los docentes. Cuando un docente tiene un problema personal y no puede venir, ellos vienen. (Alumno de la escuela Jina Hueca)

Algunos familiares no solo acuden a las reuniones, sino que también se involucran en las actividades escolares. La frecuencia con que participan los familiares de los alumnos de las escuelas eficaces también es significativamente mayor que en las escuelas menos eficaces ($p < .0$), según estos comentarios:

Teníamos desde hacía muchos años un problema de aguas residuales, nos unimos y tocamos puertas, involucramos a todos. Gracias Dios ya eso se está resolviendo, gracias a esta escuela de padres que junto a la junta de vecinos y otras instituciones hemos logrado que se vayan arreglando algunas dificultades. (Docente de la escuela Jina Hueca)

Trabajamos también con el Infotep (Instituto de Formación Técnico Profesional). Los padres y las madres vienen a capacitarse en lencería,

costura, repostería, nuestra escuela también es importante para ellos.
(Docente de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

Hay algunas veces que los profesores tienen alguna reunión en el distrito, entonces mandan a buscar a un padre para que esté con nosotros, octavo, séptimo, sexto. (Alumno de la escuela Matías Ramón Mella, de Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

Como estrategia para lograr la compenetración de los padres en la escuela, en varias escuelas eficaces los padres de los alumnos de inicial se turnan para compartir el aula con los docentes. Al respecto, comenta una directora:

En el nivel inicial ellos tienen que hacer una semana de labor con el maestro para ver el proceso, conocer el proceso, vienen a eso, durante una semana, distribuido entre los padres. También cuando tenemos situaciones en los demás cursos contamos con la ayuda de esos padres, o sea, que nosotros tenemos la facilidad de reunir algunos padres para estar en las aulas durante las reuniones. Tenemos padres muy responsables, no podemos decir que por dos o tres que no acuden al llamado estamos mal, los padres son muy participativos en eso, colaborativos (Directora de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

Por lo general, la implicación de las familias de los alumnos en los procesos académicos y extracurriculares es mayor en las escuelas eficaces. Hemos encontrado diferencias significativas en diversos aspectos vinculados a este tema. Por ejemplo, los docentes de aula de las escuelas eficaces se sienten mucho más satisfechos con la implicación de los padres con la escuela en general ($p < .01$). Los resultados muestran que los docentes de las escuelas eficaces ($M = 3.80$) sienten mayor apoyo y compromiso por parte de las familias de sus alumnos que en el caso de los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.90$).

A pesar de que la implicación de los padres en los procesos de aprendizaje de los alumnos no es sobresaliente en ninguno de los grupos, se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos ($p < .01$). Por ejemplo, la implicación de los padres en los procesos de aprendizaje resulta ser significativamente más alta en las escuelas eficaces ($M = 3.36$), en comparación con los padres de las escuelas menos eficaces ($M = 2.13$). Igualmente, la asistencia de los padres a las reuniones con los docentes es significativamente superior ($p < .01$) con los docentes de las escuelas eficaces ($M = 3.48$) que con los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 2.95$).

En cuanto a la participación de los padres en actividades extracurriculares en el centro educativo, la diferencia es aún mayor ($p < .01$). La participación de los padres en estas actividades resulta muy superior en las escuelas eficaces ($M = 4.09$), frente a los padres de las escuelas menos eficaces ($M = 2.88$). De la misma manera, la participación de los padres de las escuelas eficaces en actividades administrativas de la escuela resulta superior en las escuelas eficaces ($M = 4.00$) que en las escuelas menos eficaces ($M = 2.88$).

Esta percepción se complementa con la impresión que tienen los directores acerca de la implicación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, como comenta este director:

Aquí la participación de los padres es muy buena porque muchos se involucran, incluso hasta en las asambleas se nota eso, ese salón de actos aquí se llena. Aquí tú convocas a una reunión de un día para otro, tenemos una asistencia masiva lo mismo que si tú los convocas para cualquier trabajo, para cualquier trabajo que haya que hacer en el centro, aquí los padres participan mucho. (Director de la escuela Jina Hueca)

Los padres de las escuelas eficaces, coinciden en afirmar que reciben constantemente orientaciones y exhortaciones por parte de la dirección para que estos se impliquen más en la educación de los hijos. Así lo atestiguan estos comentarios:

Nos hablan mucho para que los padres nos fijemos en qué están nuestros hijos, nos han enseñado a tener más visión con nuestros hijos, tanto con hembras como varones. Quizás el resultado le podríamos decir no fue un 100% pero sí de un 25% de los padres han captado el mensaje que da la escuela cada vez que ellos mandan una reunión. Aquí la directora se dedicó a hacernos conciencia de que nosotros los vecinos debemos estar juntos y que tenemos la obligación de ver y ayudar al niño del vecino, entonces esos son unos valores que nos ayudan que todo el ambiente sea mejor. (Madre de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

Los profesores y la dirección están atentos a que nuestros hijos aprendan, y si están flojos nos piden que ayudemos a nuestros hijos en la casa. Aquí todo se basa en la familia, que por más que uno no quiera estar unido, pues aquí hacen que uno se una, si hacen una cosa de padres les gusta que venga el padre y la madre y yo siempre participo con mi esposo, con mis hijos. (Madre de la escuela Ramón Matías Mella, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

6.1.7.2. Participación en la toma de decisiones

En todas las escuelas las decisiones son tomadas por el director y por el equipo de gestión, sin embargo, en las escuelas eficaces existen mayores mecanismos institucionales que posibilitan a las familias poder influir en la organización y la administración de la escuela ($p < .01$). El principal responsable de la participación de las familias es el director del centro ($p < .01$).

Los docentes de las escuelas eficaces mostraban especial interés en comunicarse con las familias. Ellos son conscientes de que la familia es el principal factor para el éxito en la escuela. Un docente nos comentaba al respecto:

Incluso todos los meses se hacen reuniones con los padres, si al niño “Juancito” este mes le fue bien se felicita al padre de ese niño, pero si “Carmencita” no trabajó bien, ¿qué pasó? Que el padre tenga conciencia, involucrarlo porque es como yo decía: esa es la piedra angular, si uno los deja solos, los suelta, no toman el rumbo. Uno les da estrategias. (Docente de la escuela Jina Hueca)

6.2. FACTORES DE AULA

Considerando los puntos de vista de la comunidad educativa, sobre todo de los docentes y los alumnos de las aulas observadas, abordaremos los factores que tradicionalmente han tenido mayor impacto en el rendimiento académico en la región iberoamericana. En este apartado seguiremos comparando los resultados entre las escuelas eficaces y las escuelas menos eficaces, y entre los docentes de las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española. Los factores analizados son nueve: características de aula, características de los docentes, metodología docente, gestión del tiempo, clima de aula, expectativas del docente, compromiso docente, formación permanente del docente y, por último, implicación de las familias.

6.2.1. Características de aula

La mayoría de las escuelas del territorio dominicano han sido construidas con estándares parecidos de ingeniería y arquitectura. En el diseño de las escuelas se toman en cuenta fenómenos atmosféricos que periódicamente afectan el territorio dominicano (tormentas, ciclones y huracanes). Igualmente, la República Dominicana está bordeada por fallas tectónicas que producen terremotos. Por estos y otros motivos las escuelas son hechas con suficiente material para la protección de la comunidad y durabilidad de las instalaciones. Esta es una de las razones de la apariencia sobria, firme y amplia de las aulas.

A pesar de los requerimientos de ingeniería para las escuelas de la República Dominicana, se pudo observar aulas con grietas en paredes y columnas. Sin embargo, la mayoría de las aulas se encontraban en buenas condiciones. Las aulas de las escuelas eficaces y las aulas de las escuelas menos eficaces presentaban similares condiciones de calidad.

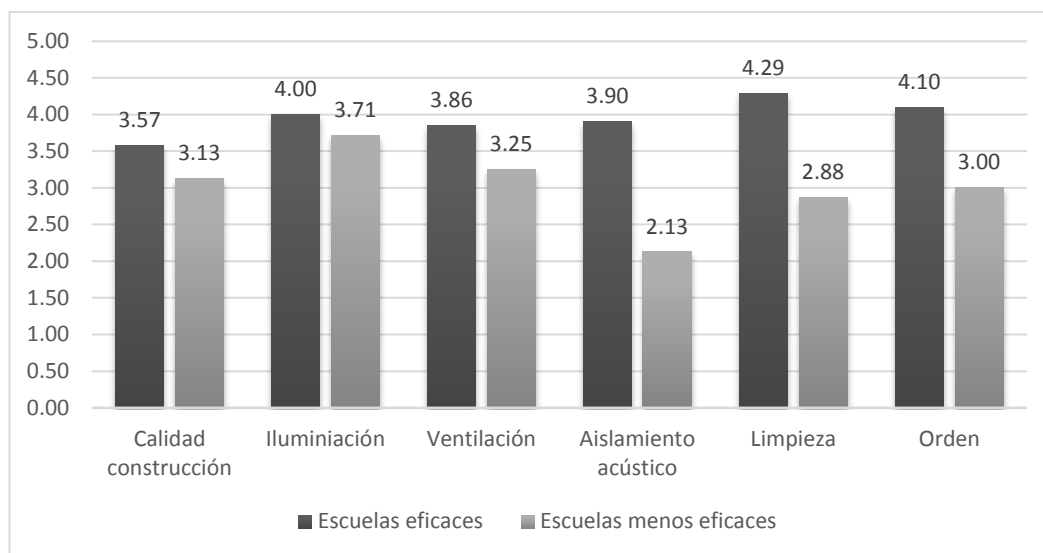
Respecto a la iluminación y a la ventilación no se encontraron diferencias significativas. En ambas escuelas la principal iluminación procedía de la luz natural del exterior. La iluminación proveniente de los bombillos no marcaba una real diferencia. Hubo aulas de las escuelas menos eficaces que ni siquiera tenían bombillos, pero debido al diseño de su infraestructura la luz del exterior era suficiente.

La limpieza y el orden de las aulas caracterizan a las escuelas eficaces. El suelo, las butacas y las paredes estaban limpios, con material educativo elaborado recientemente por los alumnos y docentes. Por el contrario, las aulas de las escuelas menos eficaces exhibían carteles viejos y deteriorados, algunas butacas estaban en malas condiciones y no adaptadas a la edad de los alumnos, y las paredes estaban sucias y les faltaba pintura.

Una de las mayores diferencias entre las aulas de ambos grupos fue la relacionada con el aislamiento acústico. Los alumnos de las escuelas eficaces percibían mayor silencio en las aulas (véase figura 6.8). En las visitas pudimos comprobar los niveles inferiores de ruido

en las escuelas eficaces, no se debe a la condición física del aula sino más bien al ambiente de trabajo y orden que se sentía en estas escuelas. Por el contrario, en las escuelas menos eficaces, a pesar de tener un entorno con similares características al de las escuelas eficaces, el ambiente era caótico en el interior de la escuela y esto afectaba el desarrollo de las clases.

Figura 6.8. Percepción de los alumnos sobre las características de las aulas



Fuente: Elaboración propia.

Durante el año escolar, el ingreso de nuevos alumnos fue prácticamente mínimo en ambos grupos de escuelas. Esta situación también se presenta en los casos de deserción escolar. Durante el año escolar el máximo de alumnos que desertaron en octavo de básica fue de dos alumnos para ambos grupos de escuelas. Otro dato relevante tiene que ver con la cantidad de alumnos por docente, que asciende a 32 en ambos grupos de escuelas.

6.2.2. Metodología docente

En este apartado abordaremos los elementos más relevantes de la metodología docente desde una perspectiva holística. Tomaremos como referencia las diversas opiniones de los docentes en las conversaciones formales e informales y partiremos de las observaciones de aula y de la escuela para caracterizar las prácticas metodológicas de los docentes por asignatura y por grupo de estudio.

Entendemos la metodología docente como aquellas estrategias, actividades y recursos utilizados por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su preparación hasta su ejecución. En la mayoría de los casos, los docentes implementan las estrategias que conocen y dominan. Mientras mayor conocimiento se tenga acerca de la naturaleza de la asignatura que se imparte, más adecuadas serán las estrategias de enseñanza, y se propiciarán actividades acordes con la asignatura impartida.

Hemos dividido este apartado en cinco temas básicos: planificación de las clases, estrategias de enseñanza; atención a la diversidad; utilización de recursos didácticos, y evaluación. Estos a su vez, se desarrollarán por las asignaturas de Matemáticas y Lengua Española para tener una mayor exhaustividad y comprensión.

En el momento en que se efectuaron las observaciones de aula, los alumnos se encontraban a pocas semanas para las pruebas del fin del año escolar. Se pudo comprobar que la actividad académica en las aulas era más activa en las escuelas eficaces que en las menos eficaces. Mientras en las escuelas menos eficaces los docentes trataban de agotar el contenido curricular con actividades tradicionales, los docentes de las escuelas eficaces ya lo habían agotado y estaban repasando contenidos de manera dinámica, interactuando con la mayor parte del alumnado. Un docente de una escuela eficaz nos comentó lo siguiente:

Nosotros siempre, ya a un par de semanas antes de finalizar el año escolar hemos agotado ese contenido, comenzamos con ellos a ir repasando tema por tema, los temas que ellos consideran que se les hacen más difíciles. (Docente de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

6.2.2.1. Planificación de las clases

Por lo general, los docentes de las escuelas eficaces se caracterizan por invertir mayor cantidad de tiempo semanal en la planificación de las clases ($p < .01$). Mientras los docentes de las escuelas menos eficaces dedican una media de tres horas a la semana para la planificación de las clases, los docentes de las escuelas eficaces dedican una media de cuatro.

Previo al inicio del año escolar, como es costumbre, los miembros de la comunidad educativa de todas las escuelas, sobre todo los docentes, deben reunirse con el objetivo de planificar todo el año escolar, según lo establecido por el Ministerio de Educación. A partir de los datos recogidos en ambos grupos de escuelas, se pudo notar que para los miembros de las escuelas eficaces este período de planificación es de mayor relevancia en el establecimiento de objetivos y estrategias, y así lo expresa un docente:

Cuando los demás maestros de las otras escuelas vienen a comenzar ya nosotros les decimos que estamos cansados de trabajar en eso, que hemos terminado, tenemos tres semanas planificando, viéndonos, saludándonos y elaborando el calendario de todas las actividades que vamos a realizar durante el año. (Docente de la escuela Ramón Matías Mellas, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

Durante el año escolar, los docentes de las escuelas eficaces se comunican entre sí para intercambiar experiencias, estrategias de enseñanza y buscar soluciones a los distintos problemas que se van presentando. Para dar respuesta en equipo se celebran reuniones y seminarios en los cuales se abordan aspectos vinculados a las actividades pedagógicas, asesorados por instituciones externas, tales como Fe y Alegría, el Centro Cultural Poveda y distintas universidades privadas. Las escuelas eficaces ($M = 4.00$) presentan de manera

más frecuente reuniones de planificación ($p < .01$) que las escuelas menos eficaces ($M = 3.08$). De hecho, se encontraron diferencias significativas respecto al tiempo destinado para los trabajos en equipo entre los docentes ($p < .01$). Por ejemplo, los docentes de las escuelas eficaces dedican una media de 3.09 horas al trabajo en equipo con otros docentes, mientras que los de las escuelas menos eficaces dedican una media de 2.25 horas a la semana. Esto quiere decir que existe cierta tendencia en las escuelas eficaces que posibilita la planificación de las clases colaborativamente, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces elaboran sus planificaciones de manera individualizada.

A pesar de todo esto, es bueno destacar que tanto en las escuelas eficaces como en las menos eficaces existen ciertas limitaciones que afectan directamente el trabajo en equipo. Por un lado, el poco personal docente y administrativo obliga a los docentes y al equipo de gestión a celebrar la menor cantidad de reuniones posibles, debido a la sobrecarga de trabajo o por el interés de no afectar el tiempo lectivo. Como alternativa para sortear esta situación, algunas escuelas eficaces solicitan a los padres de los alumnos que sustituyan a los docentes mientras estos están reunidos. De esta manera la dirección de estas escuelas asegura el mantenimiento de la disciplina y el cuidado integral de los alumnos.

En cuanto al período para el cual cada docente de ambos grupos de escuelas elabora las planificaciones, no se encontraron diferencias significativas. Por lo general, las planificaciones tienen duración de un mes y, además, todos los docentes parten del currículo oficial del Ministerio de Educación para la planificación. En ningún caso se han identificado escuelas que elaboren sus propios currículos o adapten el currículo oficial a la realidad del contexto escolar, a pesar de que el Ministerio de Educación ha solicitado a los centros educativos elaborar su proyecto curricular (PCC).

6.2.2.2. Estrategias de enseñanza

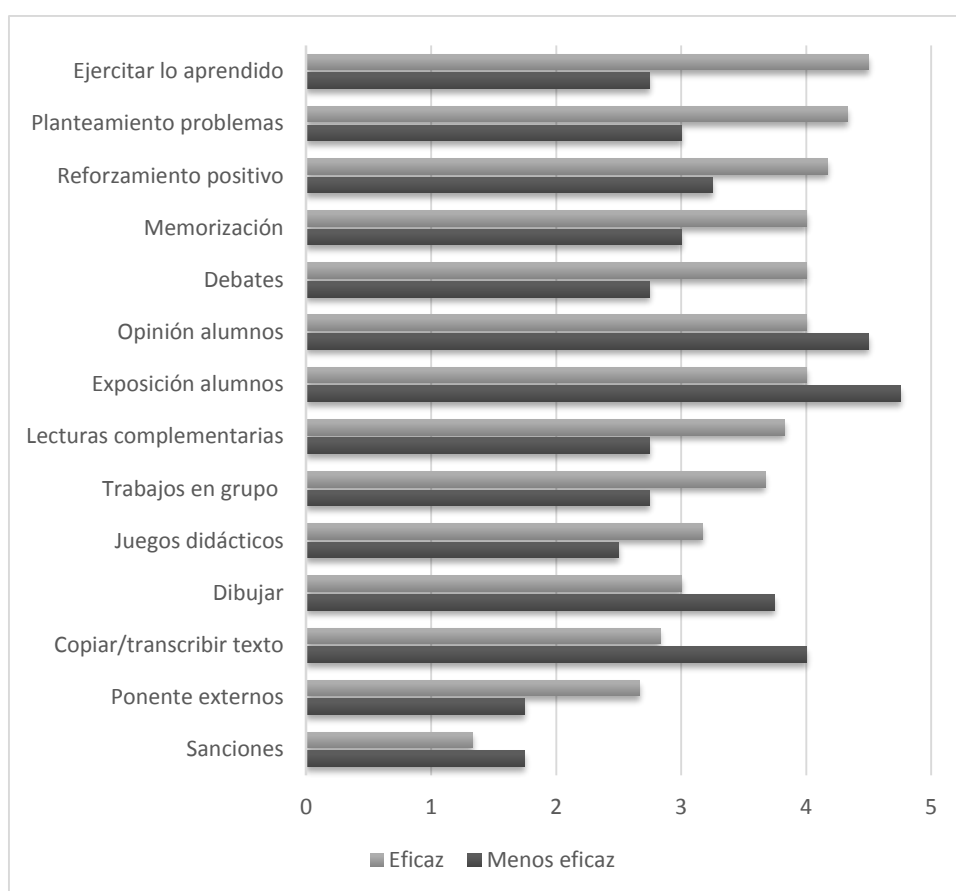
Mediante la valoración que tienen los docentes sobre las estrategias de enseñanza que ellos mismos implementan podremos tener una idea de lo que ocurre durante todo el año escolar. Aquí se evidencian las preferencias de los docentes por determinadas estrategias y además nos permitió analizar su adecuación a la naturaleza de la asignatura impartida. De acuerdo con las informaciones recogidas, los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces se caracterizan por la utilización de una mayor diversidad de estrategias, sobre todo aquellas que promueven el razonamiento lógico en el alumnado y la participación activa. Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces se caracterizan por implementar pocas estrategias de enseñanza que, por lo general, son tradicionales.

Dentro de las diversas estrategias utilizadas por los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces se destacan el ejercitar lo aprendido y el planteamiento de problemas. A diferencia de la educación tradicional —que se centra en el aprendizaje memorístico y la colocación de los alumnos como sujetos estáticos, pasivos y espectadores— los

docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces tienden a utilizar estrategias que promueven el involucramiento de los alumnos en actividades que requieren el ejercicio de la actitud crítica y creativa. Estas estrategias permiten que el alumnado pueda desarrollar competencias en niveles cognitivos superiores.

Las demás estrategias que caracterizan a los docentes de Matemáticas tienen que ver con los debates, la asignación de lecturas complementarias, estrategias de memorización y trabajo en grupo (véase figura 6.9). En definitiva, las estrategias que usan son diversas, contrario a los docentes de las escuelas menos eficaces, en donde las principales actividades de enseñanza son la exposición de los alumnos, copiar o transcribir textos, y dibujar. Estas últimas tres estrategias que si bien podrían tener impacto en el aprendizaje de los alumnos, corresponden a un esquema tradicional de enseñanza y, por otro lado, son el reflejo de baja cualificación profesional en el área de la docencia al no contar con otros recursos y reproducir lo que aprendieron cuando eran alumnos. Para algunos docentes de las escuelas menos eficaces estas eran las únicas estrategias de enseñanza que conocían.

Figura 6.9. Frecuencia de actividades de enseñanza en la asignatura de Matemáticas

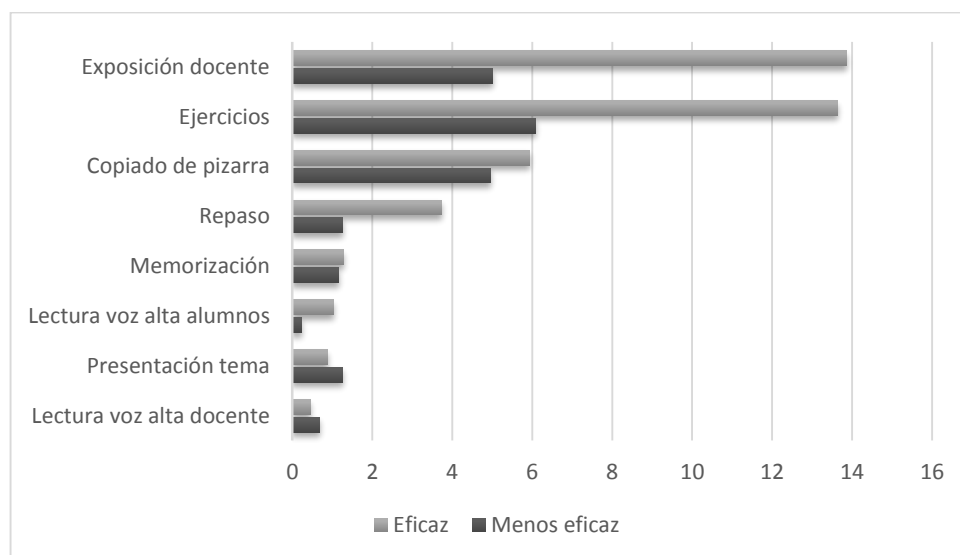


Fuente: Elaboración propia.

Esta caracterización de los docentes de Matemáticas a partir de la autovaloración de las estrategias de enseñanza más utilizadas en el salón de clases se ve reforzada con las observaciones hechas en el aula, donde se pudo constatar que los docentes de las escuelas eficaces efectuaron actividades de manera más dinámica e interactiva con sus alumnos (véase figura 6.10). Las actividades principales eran la exposición por parte del docente, ejercicios matemáticos y los repasos. Los repasos eran una actividad muy común en los docentes de las escuelas eficaces. Esto se explica porque en estas escuelas habían agotado todo el contenido del año escolar y se estaban preparando para las pruebas nacionales. Por el contrario, en las escuelas menos eficaces estaban más rezagados en ese sentido. Los docentes no habían logrado completar todo el contenido del curso.

En las observaciones realizadas en las aulas de las escuelas eficaces se pudo notar el dominio de los docentes sobre el contenido de la asignatura y sobre las estrategias de aprendizaje. Por lo general, estas estrategias eran coherentes con la naturaleza de la asignatura. De esta manera, los docentes propiciaban espacios dinámicos y de aprendizaje donde los alumnos participaban activamente en la construcción del conocimiento, situándolos como los entes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando un docente de una escuela eficaz exponía determinado contenido, se expresaba con fluidez verbal y claridad; emitía mayor cantidad de gestos y se enfocaba en sus alumnos.

Figura 6.10. Porcentaje del tiempo empleado por los docentes de Matemáticas para las actividades de enseñanza en las observaciones de aula



Fuente: Elaboración propia.

Los docentes de las escuelas menos eficaces utilizaron estrategias de enseñanza tradicionales, tales como: copiar o transcribir textos del libro o de la pizarra, exposiciones de los alumnos, dibujar y, por último, dejar que los alumnos intervinieran en el proceso sin ningún tipo de orden ni control. Por ejemplo, algunos alumnos interrumpían al

docente cuando hablaba, o se ponían de pie distrayendo a los compañeros, incluso, dialogaban con sus compañeros.

Al contrastar los resultados de las observaciones de aula con las opiniones de los docentes, vemos cierta tendencia en los docentes de las escuelas eficaces a tener un mayor control y dirección de lo que ocurre en el aula.

Era muy común escuchar a los docentes de las escuelas menos eficaces quejarse del comportamiento de sus alumnos:

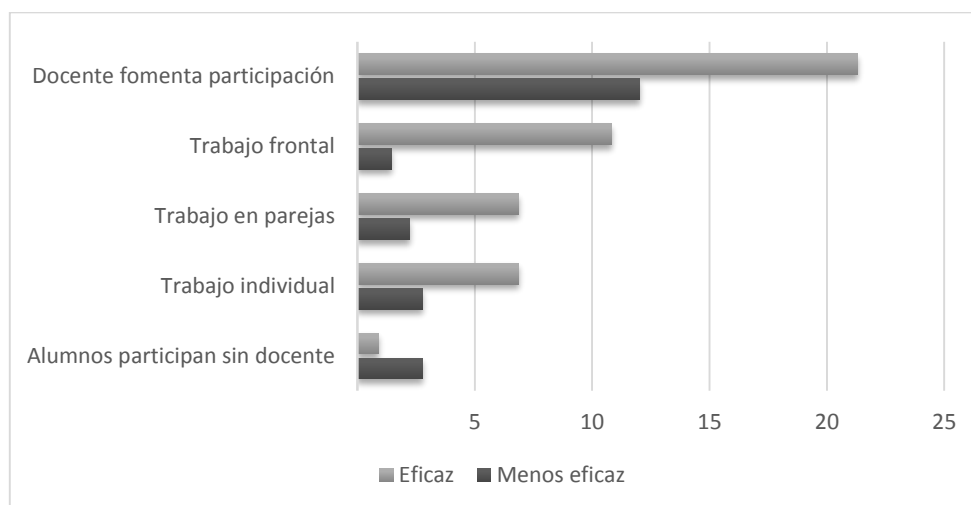
Verdaderamente no vienen a estudiar, simplemente vienen a perder el tiempo aquí, en vez de estar haciendo oficios en su casa u otros deberes; vienen aquí a perder el tiempo y a fastidiar la vida, si se puede decir de esa manera.
(Docente de la escuela Aires Nuevos)

En lo que sí coincidían los docentes de las escuelas eficaces y los de las escuelas menos eficaces es en la baja frecuencia de la aplicación de sanciones en el aula, como medio o estrategia para alcanzar el aprendizaje en el alumno y el control de la disciplina.

Por lo general, en las aulas de las escuelas eficaces se encontró un ambiente de respeto, trabajo, silencio y colaboración. En las clases de Matemáticas, los docentes ponían mayor cantidad de ejercicios o planteamientos de problemas para resolver. Esto quiere decir que los docentes no solo utilizaban más tiempo en actividades académicas, sino que hacían un uso más efectivo de este tiempo.

Respecto a las estrategias para fomentar la participación de los alumnos por parte de los docentes, se pudo comprobar que los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces se caracterizan por invertir mayor cantidad de tiempo, en primer lugar, en el fomento de la participación de los alumnos, y en segundo lugar, en actividades frontales, o sea, actividades en las cuales los alumnos prestan atención activamente al docente, en tercer lugar, por la organización de trabajos en parejas, y en cuarto lugar, por fomentar trabajos individuales. En cambio, el aspecto en el que más sobresalen los docentes de las escuelas menos eficaces es la participación de los alumnos, pero esta participación ocurre sin que necesariamente el docente la motive (figura 6.11).

Figura 6.11. Porcentaje del tiempo empleado por los docentes de Matemáticas para la participación en las observaciones de aula



Fuente: Elaboración propia.

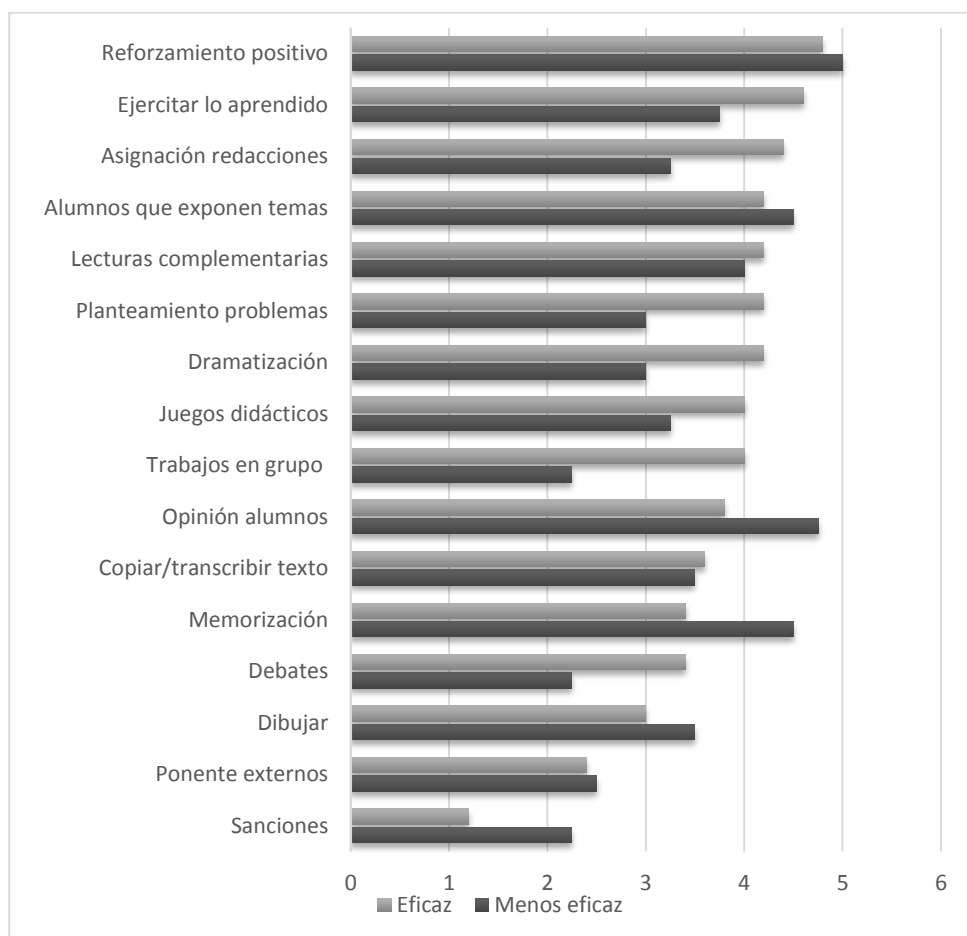
Uno de los alumnos de una escuela eficaz en la asignatura de Matemáticas nos comentó lo siguiente respecto a las estrategias implementadas por su docente:

Me gusta la participación que ella nos da. Ella lo hace de una forma que nos ayuda, es dinámica, para que los estudiantes no se sientan apagados.
(Alumno de la escuela Ramón Matías Mella, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

De la misma manera, en el caso de los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces existe bastante semejanza con sus pares de Matemáticas. Estos docentes se caracterizan por utilizar mayor diversidad de estrategias de enseñanza que los docentes de las escuelas menos eficaces que imparten la misma asignatura $t(102) = 3.006, p < .01$. Además, las estrategias utilizadas tienen correspondencia con la naturaleza de la asignatura y con el tema impartido. Estos docentes muestran cierta predilección por estrategias de enseñanza que incentivan el desarrollo de las competencias lingüísticas, mediante actividades como el trabajo en equipo y las dramatizaciones.

Además de las estrategias de enseñanza anteriormente citadas, los docentes de las escuelas eficaces también se caracterizan por tener cierta predilección por los planteamientos de problemas, la asignación de redacciones, la celebración de debates en el aula, de juegos didácticos y por ejercitar lo aprendido (figura 6.12).

Figura 6.12. Opinión de los docentes de Lengua Española sobre la frecuencia de las estrategias de enseñanza utilizadas



Fuente: Elaboración propia.

Por lo general, los docentes desarrollaban sus clases mediante la combinación de distintas estrategias. Por ejemplo, cuando el docente indicaba alguna práctica de planteamiento de problemas o juegos didácticos, casi siempre el trabajo se efectuaba en grupos de alumnos o mediante debates.

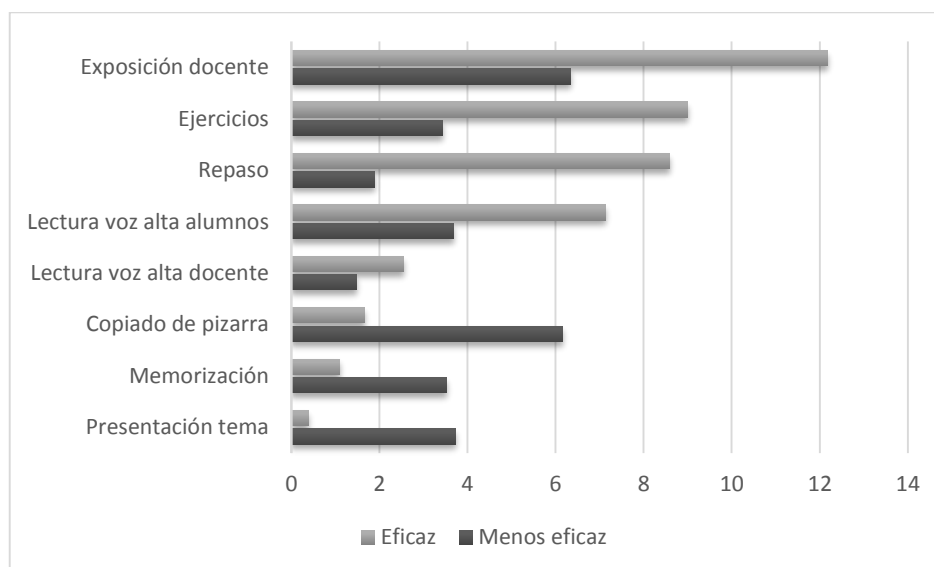
Un aspecto destacable en los docentes de Lengua Española era su implicación activa en las actividades académicas, de modo que mientras los alumnos ejecutaban diversas labores, los docentes supervisaban los grupos de trabajo o los trabajos individuales. Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces aprovechaban para ejecutar otras actividades no necesariamente vinculadas al proceso de aprendizaje de los alumnos, como por ejemplo, revisión de cuadernos o registro de clases.

Como podemos ver, todas las estrategias antes mencionadas se caracterizan por la interacción, el dinamismo y la comunicación entre los alumnos, y de estos con el docente. Esto se ve reforzado con las observaciones hechas en el aula en donde se pudo comprobar que los docentes invirtieron más tiempo en actividades tales como: repasos —que es lo mismo que ejercitar lo aprendido— en ejercicios o tareas relacionadas con el contenido y

en la exposición del docente. Esto representa una evidencia del dominio que tienen los docentes de las escuelas eficaces sobre su asignatura.

Por el contrario, los docentes de Lengua Española de las escuelas menos eficaces se caracterizan por utilizar de manera más frecuente las estrategias de memorización y conducir la participación de los alumnos (véase figura 6.13). De la misma manera que en las aulas de los docentes de Matemáticas de las escuelas menos eficaces, muchas de las participaciones de los alumnos no eran moderadas por el docente y la gran mayoría no estaban enmarcadas en el proceso pedagógico y, en ocasiones, provocaban la interrupción del proceso de enseñanza-aprendizaje. También se pudo observar en las aulas que los docentes de Lengua Española de las escuelas menos eficaces se caracterizaron por invertir más tiempo en actividades didácticas pasivas y de corte tradicional como son el copiado de la pizarra, la memorización y la presentación de temas.

Figura 6.13. Porcentaje del tiempo empleado por los docentes de Lengua Española para las actividades académicas en las observaciones de aula



Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, hubo ciertas coincidencias entre los docentes de Lengua Española de ambos grupos de estudios. Las estrategias más comunes entre los docentes fueron: dibujar, lectura complementaria, exposiciones de alumnos, copiar/transcribir textos, ya fuera de la pizarra o del mismo libro en el cuaderno, la práctica de reforzamiento positivo y la invitación de ponentes externos.

Mediante las observaciones de aula se pudo notar que los docentes de las escuelas menos eficaces se diferencian de los docentes de las escuelas eficaces por invertir mayor cantidad de tiempo en estrategias de memorización a través actividades como el copiado y las exposiciones de los alumnos. La actividad de copiado consistía básicamente en reproducir textualmente un contenido, ya fuera del libro de texto o de la pizarra. El texto

de la pizarra era el mismo que el contenido del libro, pero además, las exposiciones de los alumnos consistían en recitar de manera literal contenidos del libro de texto mientras el docente mantenía una actitud pasiva sin ningún tipo de intervención para aclarar o expandir dichos contenidos. Mientras los alumnos exponían, o más bien recitaban memorísticamente, los docentes ejecutaban actividades de gestión de clase, como corregir tareas y revisar el libro de planificación de clases. Ambas actividades (copiado y exposición) tenían como propósito la memorización.

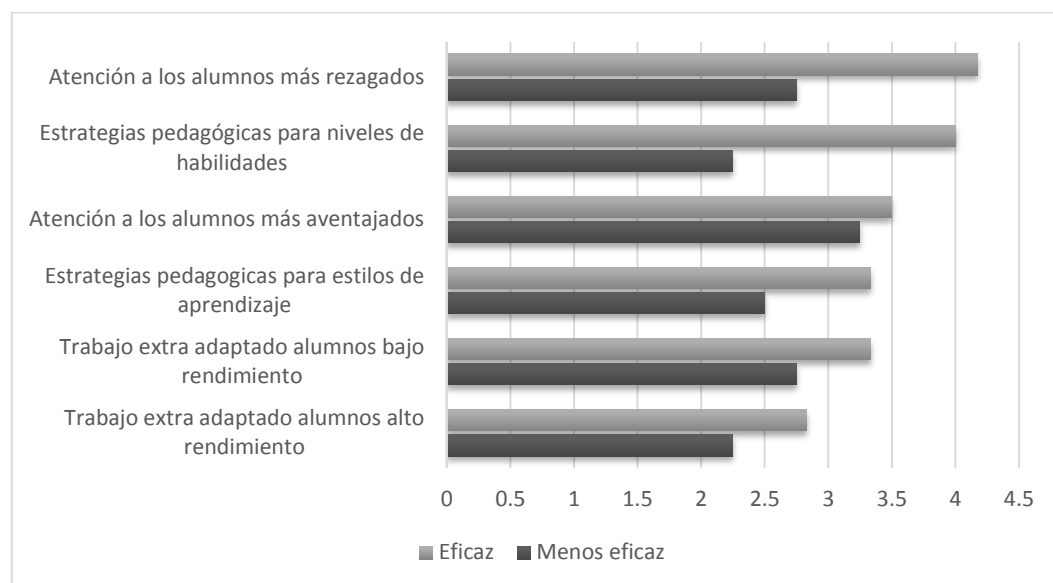
Resulta contradictorio que para los alumnos de ambas escuelas las clases son igualmente entretenidas. Según la opinión de los alumnos de las escuelas eficaces ($M = 4.19$) y los alumnos de las escuelas menos eficaces ($M = 4.16$) no se encontraron diferencias significativas en el nivel de entretenimiento de las clases entre las diferentes tipos de escuelas $t(622) = .471$, $p = .65$. Esto quiere decir que para todos los alumnos — independientemente de la estrategia de enseñanza que utilizan los docentes y el enfoque pedagógico— las clases resultan entretenidas.

Todas estas evidencias muestran que los docentes de Lengua Española y los de Matemáticas de las escuelas eficaces comparten entre sí un enfoque pedagógico con un abanico más amplio de estrategias de enseñanza que los docentes de las escuelas menos eficaces. Esta conclusión se puede constatar con la opinión de los docentes, en lo relacionado con la experimentación de diferentes métodos de enseñanza en la que hemos encontrado diferencias significativas $t(102)=3.01$, $p < .01$. Evidentemente, los docentes de las escuelas eficaces ($M = 4.05$) utilizan mayor diversidad de métodos de enseñanza que los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 3.44$). A través de lo observado llegamos a la conclusión de que, por lo general, en las escuelas eficaces se dan con mayor frecuencia estrategias de enseñanza caracterizadas por promover en el alumnado un mayor esfuerzo cognitivo.

6.2.2.3. Atención a la diversidad

Un docente puede desarrollar una amplia variedad de estrategias de enseñanza, e incluso podría propiciar la participación de todos, pero si no toma en cuenta las diferencias individuales o no presta atención a los alumnos con mayores necesidades, no puede asegurarse una calidad total del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre este tema se pudo comprobar que los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces se caracterizaron por tener mayor preferencia por estrategias de atención a los alumnos más rezagados y diseñar toda la práctica de enseñanza, tomando en cuenta los niveles de habilidades y estilos de aprendizajes (figura 6.14).

Figura 6.14. Opinión de los docentes de Matemáticas sobre la frecuencia de las estrategias de enseñanza utilizadas para la atención a la diversidad

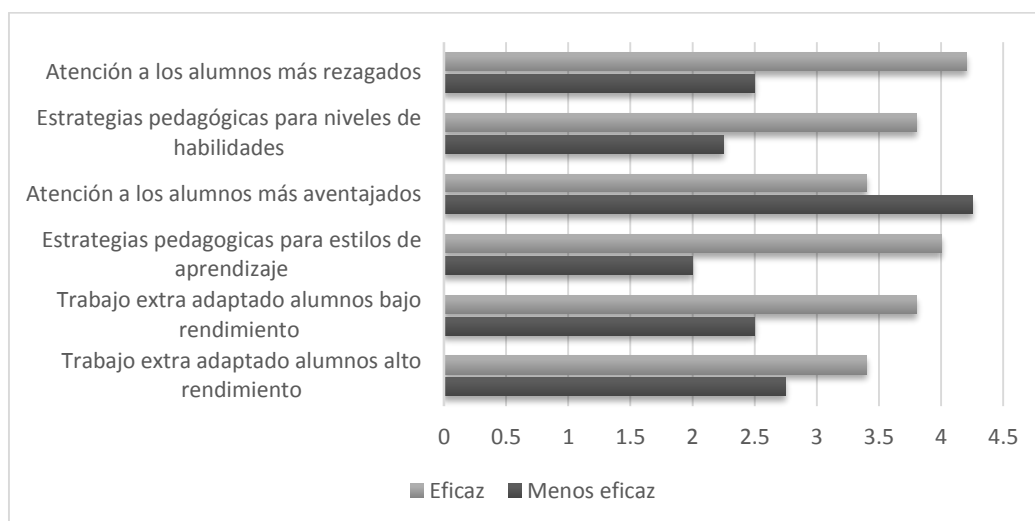


Fuente: Elaboración propia.

Los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces poseen características muy semejantes a los docentes de Matemáticas del mismo centro educativo. Las características de los docentes de las escuelas eficaces que marcan la diferencia con los docentes de las escuelas menos eficaces son, en primer lugar, la preferencia de los primeros por las estrategias pedagógicas para los estilos de aprendizaje. En segundo lugar, enfocan la atención en los alumnos más rezagados; en tercer lugar, en las estrategias pedagógicas para los niveles de habilidades de los alumnos y, en cuarto lugar, en la asignación de trabajo extra para la casa para los alumnos con bajo rendimiento. Los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces tienen especial interés en los alumnos con más bajo rendimiento (figura 6.15). Por el contrario, los docentes de Lengua Española de las escuelas menos eficaces se caracterizan por prestar mayor atención a los alumnos más aventajados.

Indudablemente la atención a la diversidad es un elemento indispensable para la calidad educativa. Hemos observado que tanto en la asignatura de Matemáticas como de Lengua Española de las escuelas eficaces el interés de los docentes por la atención a los alumnos más rezagados es mucho más evidente. Esto queda demostrado en las opiniones de todos los alumnos respecto al tema de la atención a la diversidad. Los resultados muestran que los docentes de las escuelas eficaces se preocupan y ayudan más a los alumnos que tienen problemas ($M = 4.43$), frente a los docentes de los alumnos de las escuelas menos eficaces ($M = 4.09$), ya que se encontraron diferencias significativas en este aspecto $t(610) = 4.11$, $p < .05$.

Figura 6.15. Opinión de los docentes de Lengua Española sobre la frecuencia de las estrategias de enseñanza utilizadas para la atención a la diversidad



Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, los resultados muestran que el tiempo destinado por los docentes a todos los alumnos es mayor en las escuelas eficaces ($M = 4.70$) que en las menos eficaces ($M = 4.50$), y se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de estudio $t(573) = 3.79, p < .05$. Una de las principales formas en que los docentes invierten más tiempo es la explicación del contenido hasta que la mayoría de los alumnos logren comprenderlo. En este aspecto también hemos encontrado diferencias significativas $t(573)=3.80, p < .01$.

Para corroborar lo antes dicho, en prácticamente todas las conversaciones mantenidas con los alumnos de las escuelas eficaces estos resaltaban la dedicación y la paciencia de los docentes con los alumnos más rezagados, como demuestran estos comentarios:

Ella (docente) nos trata como si fuéramos familia. Si no entendemos una clase, nos la explica bien hasta que nosotros podamos razonarla. (Alumno de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Porque en otra escuela te dan un tema para que estudies y puedes tener una duda y ellos (docentes de otra escuela) no te dicen nada, o sea, pudieran decir: Ya yo se lo expliqué hace mucho. Pero lo bueno de aquí es que si uno no se sabe algo, aunque uno no se sepa nada, lo explican y lo explican hasta que tú llegas a entenderlo bien. (Alumno de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

A uno le explican y le explican. Siempre la profesora después de cada tema, nos pregunta si entendimos, y si alguno no entendió, se queda explicando hasta utilizando manzanas, si es posible. (Alumno de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Es bastante innovadora, porque los profesores viven buscando diferentes maneras para interactuar con la clase, y si hoy ustedes no entendieron de esta forma, dicen bueno, pues vamos a intentar con otra. Siempre están buscando la forma de que los estudiantes capten la clase, sea de una manera divertida o seria, pero siempre, siempre cambian y van buscando una forma en que

nosotros comprendamos más. (Alumna de la escuela Ramón Matías Mella, de las Hermanas Carmelitas Teresa de San José)

Mediante las observaciones, pudimos notar que el tema de la disciplina es una variable que influye en la labor de los docentes. En las escuelas menos eficaces el ambiente que se observaba en las aulas era mucho más indisciplinado y los docentes se veían obligados a interrumpir las clases. En ocasiones, los docentes interactuaban de manera más fluida solamente con aquellos alumnos que prestaban mayor atención y eran más aplicados. En una conversación con una alumna de una de las escuelas menos eficaces nos comentó lo siguiente sobre la indisciplina y el trato preferencial que dan los docentes a determinados alumnos.

Ellos (los docentes) se sienten bien, pero normalmente con los muchachos (alumnos) que son disciplinados, que hacen sus tareas, porque así tienen que coger menos lucha, así tenemos que ver desde nuestro punto de vista que tenemos que portarnos bien, porque así ellos viven voceando: ¡Que te sientes! ¡Que termines la tarea! Se pueden desgastar físicamente y entonces en el mañana a quiénes tendremos para que enseñen a nuestros compañeros. (Alumna de la escuela Aires Nuevos)

Igualmente los docentes de las escuelas menos eficaces atribuían el bajo desempeño y las bajas expectativas a los diversos problemas relacionadas con los antecedentes familiares y sociales de los alumnos. Estos docentes mencionaban con regularidad la falta de recursos humanos para atender a los alumnos más problemáticos y más rezagados. Ante la incapacidad de responder a una amplia gama de problemas, los docentes de estas escuelas se sentían frustrados, desbordados ante el gran cúmulo de trabajo con elevados niveles de dificultad. Sin embargo, es necesario precisar que también en las escuelas eficaces existía el problema de la falta de recursos humanos y los docentes tenían igual carga laboral. Esta reacción de los docentes de las escuelas menos eficaces es un reflejo del clima negativo y poco proactivo, además evidenciaban falta de estrategias pedagógicas para abordar las múltiples necesidades educativas del alumnado. Un docente de una escuela menos eficaz nos llegó a comentar lo siguiente:

Yo creo que ahora mismo hay niños que tienen una disciplina un poco agresiva, pero creo que es debido a la sobreedad que tienen, hay niños que ya vienen con problemas, ya eso es familiar, eso es un poco difícil, aquí estamos faltos de una psicóloga u orientadora. (Docente de la escuela Los Indígenas)

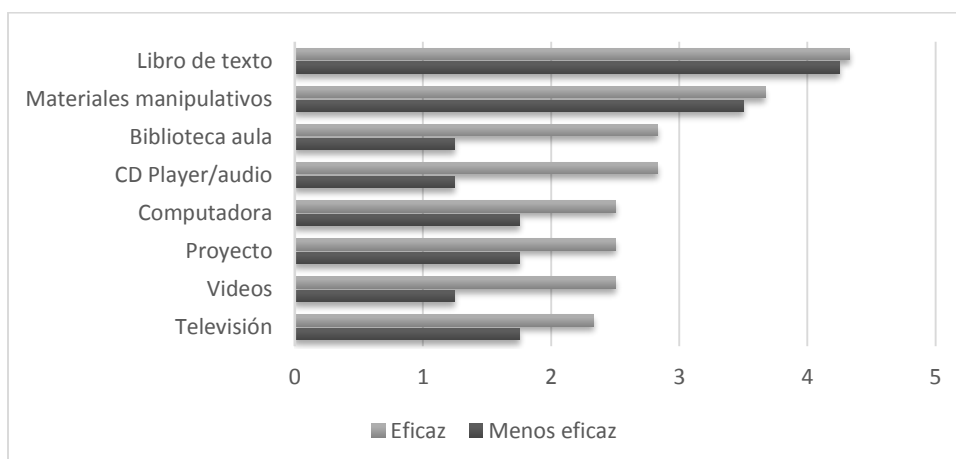
6.2.2.4. Recursos didácticos

En ambos grupos de escuelas se pudo observar la existencia de algunos recursos didácticos, muchos de ellos en buen estado, sobre todo en las escuelas eficaces. Sin embargo, en las escuelas menos eficaces se evidenció una gran cantidad de recursos almacenados o con falta de mantenimiento.

Por lo general, tanto los docentes de las escuelas eficaces como los de las menos eficaces tienen preferencia por los libros de texto y por los materiales manipulativos (véase figura 6.16). En menor medida, los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces también

se caracterizaron por utilizar otros recursos didácticos como: los audios, videos y biblioteca del aula. De estos tres, los de mayor preferencia son la biblioteca del aula y los audios para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 6.16. Opinión de los docentes de Matemáticas sobre la frecuencia de los recursos didácticos utilizados

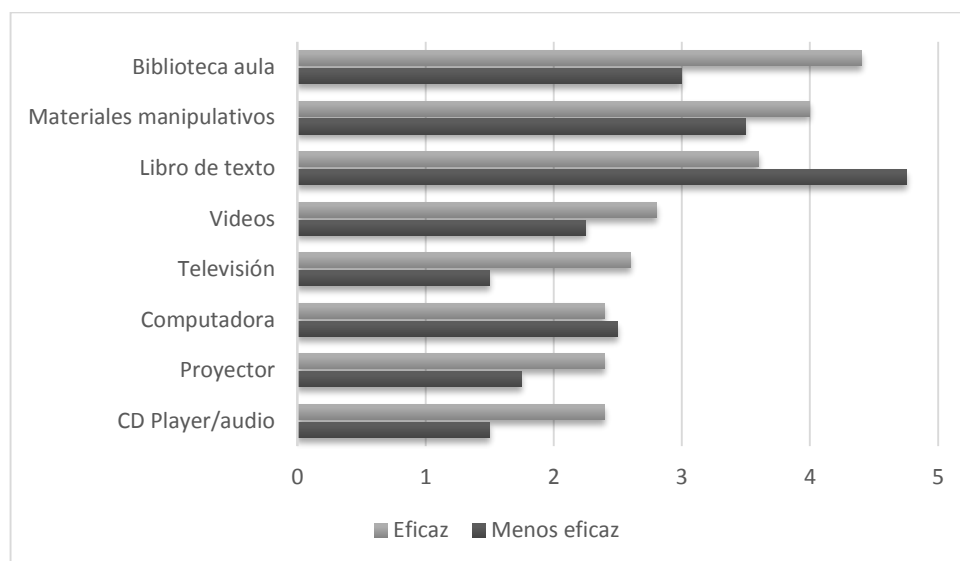


Fuente: Elaboración propia.

Al profundizar más en los procesos educativos dentro del aula mediante las observaciones, se pudo comprobar que los docentes —sobre todo aquellos de las escuelas menos eficaces— utilizaban los libros de texto con un estilo tradicional de enseñanza, o sea, como un recurso para el copiado o dictado. El recurso más utilizado por ambos docentes fue el cuaderno, que representó un 14% de la hora de clase para los docentes de las escuelas eficaces, mientras que en los docentes de las escuelas menos eficaces representaba el 7.7%. El segundo recurso más utilizado, según las observaciones de aula, y el cual concuerda con las opiniones de los docentes son los materiales manipulativos. La baja frecuencia en la utilización de los libros de texto por parte de los docentes de las escuelas eficaces se debe en parte a que las principales actividades pedagógicas desarrolladas tenían que ver con ejercitar lo aprendido mediante el planteamiento de problemas y debates, por lo que la utilización del libro de texto no era necesaria en esos momentos porque se encontraban finalizando el año escolar.

En cuanto a los docentes de Lengua Española, vemos que la característica más sobresaliente de los docentes de las escuelas eficaces frente a los de las escuelas menos eficaces radica en la preferencia por la biblioteca del aula, seguida por la utilización del proyector y los videos. Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces tienen mayor preferencia por los libros de texto. Pero si tomamos en cuenta las opiniones generales de ambos grupos, vemos que los materiales manipulativos, los libros de texto y la biblioteca del aula son los recursos que tienen mayor preferencia (véase figura 6.17). A pesar de estas afirmaciones, las observaciones de aula revelan ciertas contradicciones.

Figura 6.17. Opinión de los docentes de Lengua Española sobre la frecuencia de los recursos didácticos utilizados



Fuente: Elaboración propia.

Al igual que los docentes de Matemáticas, los docentes de Lengua Española prácticamente no utilizaban los libros de texto. El recurso más utilizado era el cuaderno, que en el caso de los docentes de las escuelas eficaces era utilizado para el repaso de contenido y la ejecución de ejercicios, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces lo utilizaban para el copiado de texto. El segundo recurso más utilizado por los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces eran los materiales manipulativos. Al igual que los docentes de otras áreas en las escuelas menos eficaces, los docentes de Lengua Española, prácticamente no utilizaban más de dos recursos. En ambos grupos los recursos tecnológicos eran casi nulos.

La falta de recursos asequibles y en buen estado en la mayoría de las escuelas era evidente. Salvo en una escuela eficaz, en la cual aun encontrándose en un contexto de pobreza, los alumnos se sentían satisfechos con los recursos con que contaban.

Nosotros tenemos todo lo que es necesario: tenemos computadoras, laptops y proyector. En todos los cursos tenemos televisión para que veamos videos y cosas así. (Alumna de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos)

En el caso de las escuelas menos eficaces, llegamos a observar equipos almacenados y a veces deteriorados por la falta de uso y mantenimiento. Por ejemplo, visitamos una escuela cuyo laboratorio de informática estaba clausurado porque no tenía sistema eléctrico, y le faltaba un inversor y baterías.

Si bien ambos grupos de escuelas partían de condiciones financieras y sociales muy parecidas, incluso en ambos grupos de escuelas se produjeron robos de materiales; en las escuelas eficaces los pocos recursos didácticos existentes eran cuidados y utilizados. A

veces los docentes hacían un esfuerzo extra y llevaban los materiales de sus hogares, como atestiguan esos comentarios:

El problema lo teníamos el otro día cuando yo necesitaba un recurso audiovisual para presentarles un documento a los muchachos, entonces tuvimos que presentárselo en una mini-laptop. Ellos tenían fuerza de voluntad, pero no teníamos ni un televisor o proyector. (Docente de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

Faltan libros y hay poco material didáctico. Recuerde que estamos en un sector marginal y en los sectores marginales las escuelas se ven afectadas por manifestaciones peligrosas en el entorno (robos), pero esos factores no impiden que nosotros realicemos nuestro trabajo con eficacia. Ciertamente, lo ideal sería superar todos esos pequeños elementos en contra, esas pequeñas debilidades, pero aun así esta escuela sigue siendo un factor de desarrollo de la comunidad. (Docente de la escuela Jina Hueca)

Aquí necesitamos recursos audiovisuales y el centro de informática. Aquí yo me encuentro que voy a dar una clase y no tengo un mapa para ubicar. Te estoy diciendo que para las pruebas nacionales yo tuve que traerlo de mi casa. (Docente de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría).

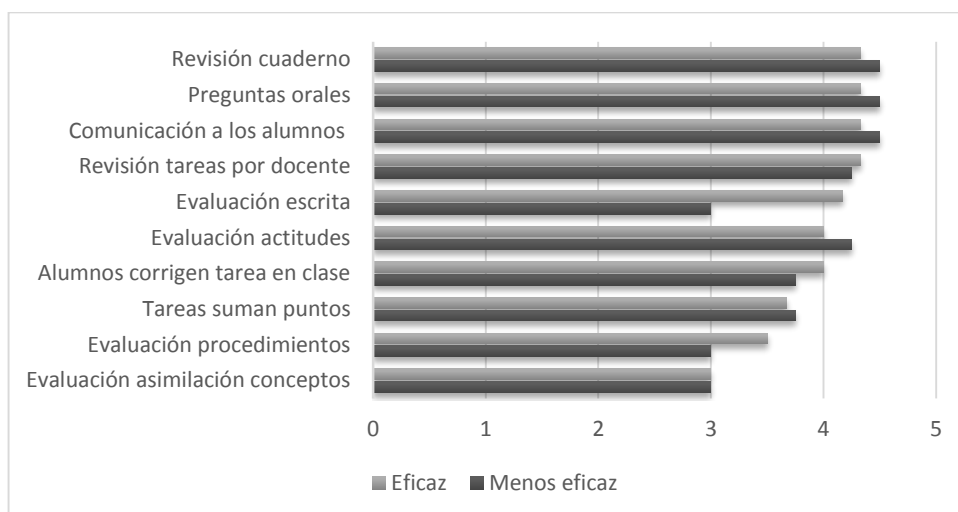
6.2.2.5. Evaluación

Al analizar el tiempo invertido a la semana para la preparación de las evaluaciones, se encontraron igualmente diferencias significativas entre los grupos de docentes ($p < .01$). Mientras los docentes de las escuelas menos eficaces dedican una media de 2.38 horas a la semana, los docentes de las escuelas eficaces dedican 2.91.

Respecto a las estrategias de evaluación por parte de los docentes de Matemáticas, no se encontraron diferencias significativas. Los docentes de Matemáticas de ambos grupos coinciden en la aplicación de la mayoría de las estrategias de evaluación, salvo en las evaluaciones escritas (figura 6.18). Al parecer, este tipo de evaluación tiene mayor acogida en los docentes de las escuelas eficaces, lo cual es un buen indicador, si tomamos en consideración la naturaleza de la asignatura en la que se requieren resoluciones de problemas y ejercicios matemáticos.

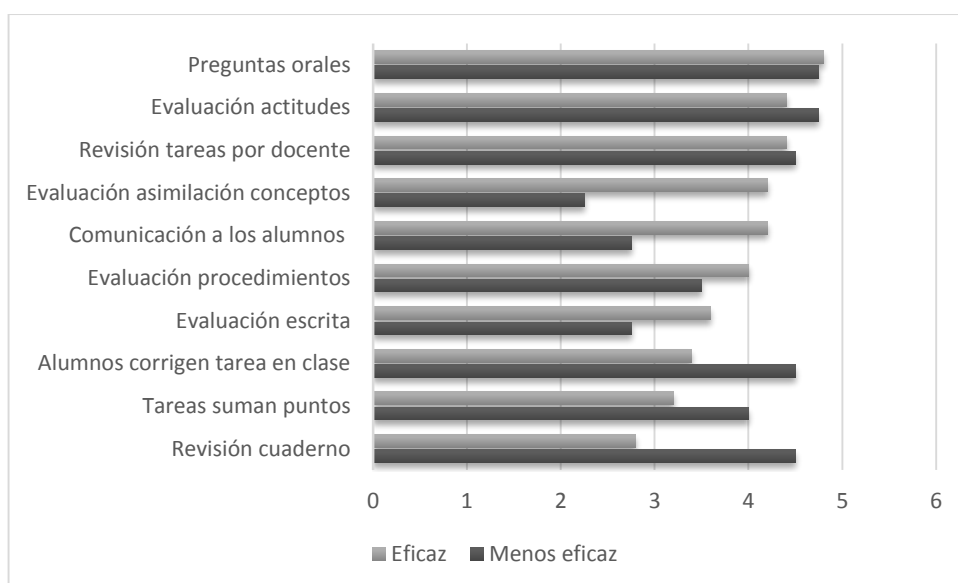
En el caso de los docentes de Lengua Española, no hay tanta homogeneidad como en los docentes de Matemáticas mencionados. Las estrategias de evaluación de mayor preferencia por ambos grupos son: las preguntas orales, evaluaciones de actitudes y la revisión de las tareas por el docente (figura 6.19). Los docentes de las escuelas eficaces se inclinan por las evaluaciones de conceptos y por comunicar los resultados de las evaluaciones escritas a los alumnos. En cambio, los docentes de Lengua Española de las escuelas menos eficaces se caracterizan por revisar frecuentemente el cuaderno. Evidentemente, los docentes de las escuelas menos eficaces tienen más preferencias por estrategias de evaluación pasivas y de corte tradicional, con escasa realimentación a los alumnos e intervención del docente en esta parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 6.18. Opinión de los docentes de Matemáticas sobre la frecuencia de las estrategias de evaluación utilizadas



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6.19. Opinión de los docentes de Lengua Española sobre la frecuencia de las estrategias de evaluación utilizadas



Fuente: Elaboración propia.

6.2.3. Gestión del tiempo

La gestión del tiempo está relacionada con el aprovechamiento del tiempo disponible para impartir clases por parte de los docentes. Uno de los principales escollos que presenta la realidad educativa dominicana —según los directores de las escuelas— es la suspensión constante de clases debido, sobre, todo a las huelgas organizadas por el sindicato de profesores. Sin embargo, la mayoría de las escuelas eficaces están administradas por la organización sin fines de lucro Fe y Alegría. Esta organización tiene

acuerdos con el Ministerio de Educación para administrar una importante cantidad de escuelas ubicadas en zonas de vulnerabilidad.

En las escuelas administradas por Fe y Alegría, los docentes antes de ingresar a trabajar suelen firmar una carta compromiso en la cual se establece la prohibición de la suspensión de la docencia por motivos de huelgas u otras actividades relacionadas con asuntos sindicales. Esta situación redundó en beneficio de los alumnos de las escuelas eficaces, ya que reciben mayor cantidad de días de clases. Hemos encontrado diferencias significativas en la opinión de los docentes $t(15) = 2.44$, $p < .05$ en cuanto a los días de clases que han impartido en las escuelas eficaces ($M = 142$) y los docentes de las escuelas menos eficaces ($M = 126$). De igual manera, las familias de los alumnos de las escuelas eficaces están más satisfechas con la asistencia y puntualidad de los docentes $t(624) = 4.698$, $p < .01$. Pero también, por otro lado, en las conversaciones mantenidas con la comunidad educativa de las escuelas eficaces, sus miembros destacaban esta característica:

Aquí los docentes no vamos a las huelgas porque las monjas no lo permiten, aquí siempre hay clases. (Docente de la escuela Cardenal Sancha, de Fe y Alegría)

Aparte de la educación en valores, que es uno de los puntos principales, aquí no se pierde clase, no hay huelga, o sea, aunque el sindicato haya convocado a huelga, los docentes de aquí no van, aquí no se pierde clase. (Padre de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos).

Las escuelas administradas por Fe y Alegría no están exentas de conflictos en la comunidad de docentes. Una subdirectora de una escuela eficaz afirma que los centros educativos públicos que no participan de las convocatorias del sindicato de los docentes reciben constantes presiones de los maestros de los centros educativos aledaños. Por lo tanto, el liderazgo firme de los directores influye en la no interrupción de las clases. Veamos un comentario al respecto:

Tratamos siempre de que las clases no sean suspendidas. A veces los docentes reciben presión del sindicato y de los demás docentes de las escuelas que nos rodean. Es cierto que a veces tenemos problemas con nuestros maestros, pero hablando resolvemos el asunto. Cuando hay alguna elección en el sindicato, lo que hacemos es turnar a los docentes para que los alumnos no resulten muy afectados. Pero por ello no suspendemos las clases como hacen otros centros. (Subdirectora de la escuela Camila Henríquez, de Fe y Alegría)

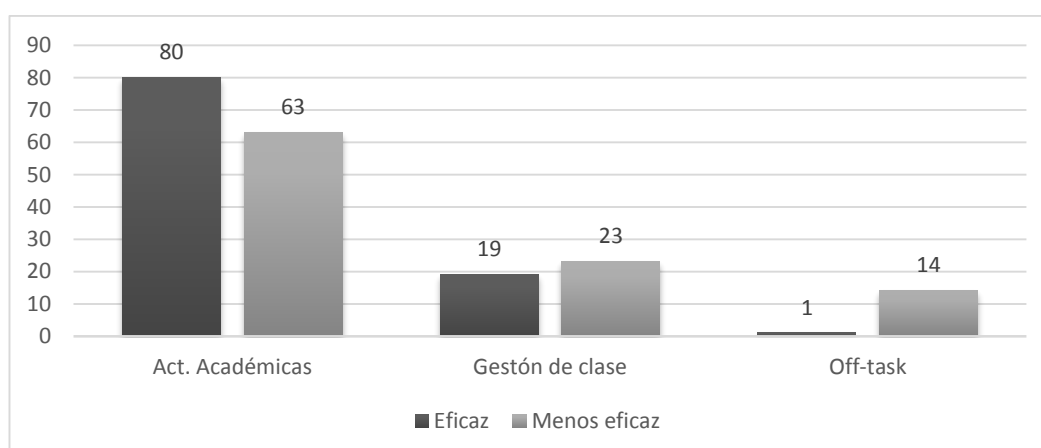
Al adentrarnos en los procesos pedagógicos mediante las observaciones, se pudo constatar cómo los docentes gestionan el tiempo durante clase, de manera que podemos llegar a identificar las actividades a las que los docentes dedican más tiempo, cuáles son los principales materiales utilizados, e incluso, cuántos alumnos llegan a participar.

Para el análisis de la gestión de tiempo se utilizaron básicamente tres dimensiones: actividades académicas, gestión de clase y *off-task*. Se entiende por actividades académicas todas aquellas tareas en donde los docentes junto con sus alumnos desarrollan actividades en el aula, coherentes con el contenido que corresponde al nivel.

Las de gestión de clase son aquellas que tienen que ver con la preparación de las actividades, organización del salón de clases, corrección de asignaciones, entre otras. Mientras que las actividades *off-task* son aquellas que el docente y los alumnos efectúan sin ninguna relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, socializar con los compañeros, atender asuntos de disciplina o cuando el maestro no se encuentra en el aula. Esta última dimensión se refiere a la pérdida del tiempo lectivo.

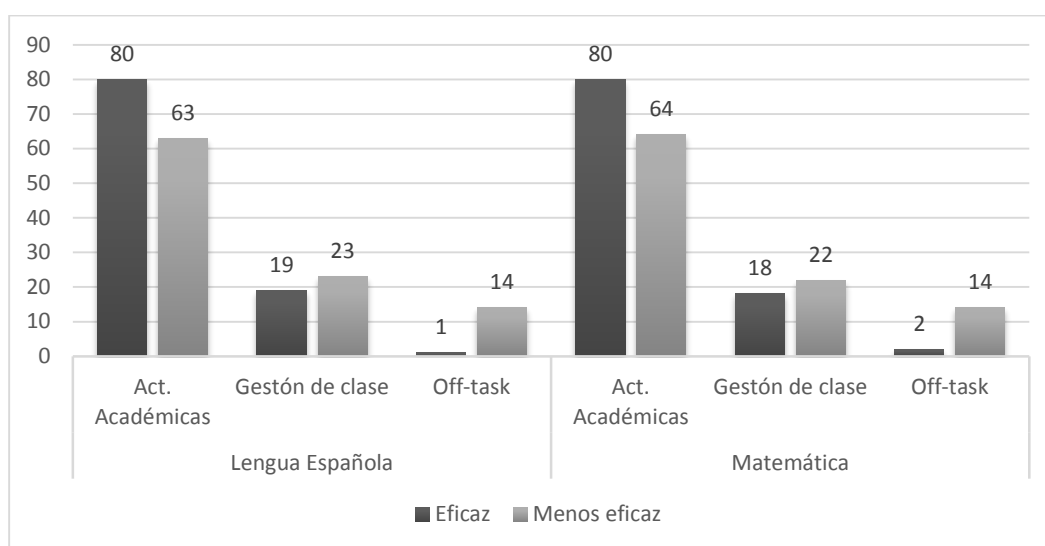
Respecto a la dimensión que se refiere a las actividades académicas, se encontró que los docentes de las escuelas eficaces aprovechan un 17% más el horario lectivo en actividades académicas que los docentes de las escuelas menos eficaces. En total, los docentes de las escuelas eficaces utilizan un 80% del tiempo total en actividades académicas, mientras que los docentes de las escuelas menos eficaces utilizan un 63% (figura 6.20). Una de las principales causas que explican el menor porcentaje de los docentes de las escuelas menos eficaces en el tiempo utilizado en actividades académicas se debe aparentemente a la ocurrencia de actividades *off-task* en el aula.

Figura 6.20. Gestión de tiempo en el aula por grupo de estudio



Fuente: Elaboración propia.

Al separar los resultados por asignaturas y por grupos de estudio, se puede observar bastante similitud con relación a los resultados generales (figura 6.21). Tanto los docentes de las escuelas eficaces de Lengua Española como los de Matemáticas tienen mayor aprovechamiento del tiempo en actividades académicas que los docentes de las escuelas menos eficaces. Estos aprovechan alrededor de un 80%. Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces de ambas asignaturas utilizan alrededor de un 63% del tiempo en actividades académicas. Un común denominar entre los docentes de ambas asignaturas es el porcentaje del tiempo utilizado en actividades *off-task*. Los docentes de las escuelas menos eficaces tienen una pérdida de cerca de un 14% en una hora de clase, exclusivamente en actividades *off-task*.

Figura 6.21. Gestión del tiempo en el aula por asignatura y grupo de estudio

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades *off-task* que se daban con mayor frecuencia, sobre todo en las escuelas menos eficaces, estaban relacionadas con la ocurrencia de violencia entre alumnos, socialización por parte del docente con los alumnos y con personas externas, e indisciplina del alumno con el docente. En todas estas variables se encontraron diferencias significativas entre grupos de escuelas ($p < .01$).

Otro aspecto muy relevante fue el interés mostrado por los docentes de las escuelas eficaces en agotar todo el contenido del currículo oficial para la preparación de los alumnos a las pruebas nacionales, como expresa este comentario:

Nosotros tenemos una atención más especial para los niños de octavo porque son los que van para pruebas nacionales. Tratamos de completar todos los contenidos que abarca el currículo para que en las pruebas nacionales les vaya bien (docente de la escuela Madre Mazzarello, de Salesianos).

Por lo general, los docentes de las escuelas eficaces logran involucrar una mayor cantidad de alumnos en todas las actividades académicas. Los docentes de las escuelas eficaces invierten prácticamente la totalidad de la hora de clase fomentando la participación en sus alumnos, seguida de actividades tales como el trabajo, tanto en pareja como individual. A diferencia de los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces, los docentes de Lengua Española invierten más tiempo en la participación directa y en desarrollar menos trabajos individuales y grupales.

6.2.4. Clima de aula

Las informaciones recogidas revelan que las relaciones interpersonales entre los alumnos de las escuelas eficaces y las escuelas menos eficaces presentan diferencias significativas ($p < .01$). Los alumnos de las aulas observadas de las escuelas eficaces mantienen mejores relaciones interpersonales con sus compañeros de clases, en comparación con los

alumnos de las escuelas menos eficaces (tabla 6.1). Igualmente, la relación de los alumnos con el profesor-tutor es más positiva con los alumnos de las escuelas eficaces, y presenta diferencias significativas entre grupos de escuelas. Otra evidencia de la diferencia en el clima de relaciones interpersonales dentro del aula consiste en los malos tratos que se dispensan los compañeros, lo cual es más frecuente en las escuelas menos eficaces.

Tabla 6.1. Percepción del alumnado sobre las relaciones interpersonales en el aula

	Eficaz	Menos eficaz	p
¿Tus compañeros te ayudan en las tareas de clase?	3.43	3.26	.065
¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase?	4.55	4.46	.113
¿Estás contento con tus compañeros de clase?	4.36	4.21	.030
¿Cómo te tratan tus compañeros?	4.32	4.14	.002
¿Te hacen sentir mal tus compañeros?	1.91	2.11	.007
¿Tienes confianza con tu profesor-tutor?	3.95	3.80	.066
¿Te gusta tu profesor-tutor?	4.39	3.99	.000

Nota: Los ítems que presentan diferencias significativas entre grupos (t de Student) se muestran en negrita.

Fuente: Elaboración propia.

En este mismo orden, también se pudo comprobar, a través de la opinión de los docentes, que existe mayor grado de satisfacción entre los docentes de las escuelas eficaces respecto a las relaciones interpersonales con sus alumnos (tabla 6.2). Por lo tanto, al tomar en cuenta tanto la opinión de los alumnos como de los docentes, se podría llegar a la conclusión de que en las escuelas eficaces existe un clima relacional más satisfactorio que en las escuelas menos eficaces.

Tabla 6.2. Opinión de los docentes de aula respecto al clima del aula

	Eficaz	Menos eficaz	P
Existe una fuerte rivalidad entre mis alumnos	1.91	2.00	.878
Mis alumnos se llevan bien entre sí	4.27	3.75	.301
Ha habido actos de violencia entre los alumnos de mi curso	2.27	2.75	.462
Como profesor me he sentido agredido por mis alumnos	2.18	4.25	.004
Grado de satisfacción con las relaciones con sus alumnos	4.45	4.38	.047
Grado de satisfacción con el interés de sus alumnos en sus clases	4.09	3.38	.787
Grado de satisfacción con la disciplina de sus alumnos	4.09	3.63	.264
Sostengo relaciones muy cordiales con mis alumnos	4.55	4.50	.855

Nota: Los ítems que presentan diferencias significativas entre grupos (Kruskal-Wallis) se muestran en negrita.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo general, en las aulas de las escuelas eficaces se percibía un ambiente de trabajo y poca dispersión. Los docentes invertían más tiempo en actividades académicas y mantenían a la mayor parte de sus alumnos inmersos en estas. Por el contrario, en el caso

de las aulas de las escuelas menos eficaces se encontró mayor dispersión en los alumnos y casos de indisciplina. Básicamente, se pudo notar que este ambiente en las escuelas menos eficaces se debía, sobre todo, a la poca implicación de los alumnos en actividades académicas, ya sea de manera individual o grupal. O sea, los docentes carecían de estrategias pedagógicas y, en otras ocasiones, las habilidades de comunicación presentaban deficiencias que constituían verdaderos retos para la creación de un clima para el aprendizaje.

Mediante las informaciones recogidas se evidencia que el clima del centro escolar de las escuelas influía de manera considerable en el clima del aula. Como hemos mencionado anteriormente, existían diferencias significativas respecto al clima entre las escuelas eficaces y las menos eficaces. Por lo general, se percibía más orden y armonía en las escuelas eficaces. Asimismo se pudo constatar que esta característica de las escuelas eficaces dependía en gran parte del tipo de relación entre el equipo de gestión y el personal docente, que era cordial y armonioso. Mientras mayores eran la comunicación y el trabajo en equipo entre los docentes y la dirección, mejor era el comportamiento mostrado por los alumnos. En caso contrario, en aquellas escuelas donde las relaciones entre el personal directivo y el personal docente presentaban conflictos, el ambiente de trabajo era menos productivo, más caótico y ruidoso. Además, la frecuencia de las interrupciones por factores externos al salón de clases era mayor.

Por otro lado, al relacionar el aspecto físico del aula con el clima, podemos destacar la limpieza, el buen estado del mobiliario y de los materiales de aprendizaje de los alumnos, colocados en las paredes en las escuelas eficaces. Anteriormente, en el apartado sobre características del aula, hemos mencionado la aparición de diferencias significativas entre grupos de escuelas con respecto al aspecto físico del aula. Esta diferencia entre grupos de escuelas pone en evidencia la preocupación del personal docente y directivo por la estética y la creación de un entorno limpio, y la valoración de los procesos de aprendizaje de los alumnos de las escuelas eficaces.

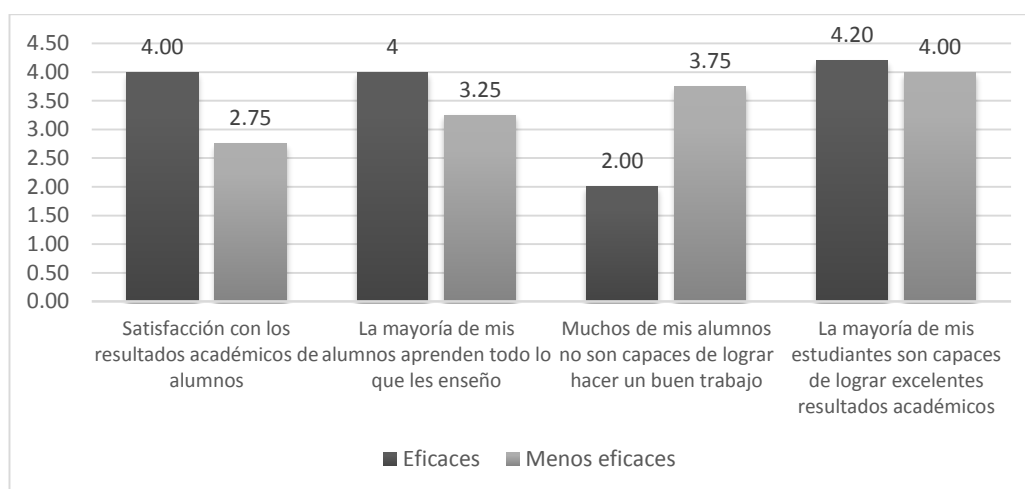
Otro elemento que muestra un mayor aprovechamiento de las horas lectivas, como también del clima dentro del aula, es la menor frecuencia de interrupción de las horas de clases por impuntualidades, retrasos o ausencias temporales por parte de los alumnos. Entre las escuelas eficaces y las escuelas menos eficaces se encontraron diferencias significativas en este sentido ($p < .01$).

6.2.5. Expectativas del docente

Al analizar las expectativas de los docentes de Matemáticas, vemos que en el caso de los docentes de las escuelas eficaces, estos se sienten mucho más satisfechos con los resultados académicos de sus alumnos y además, opinan que la mayoría de sus alumnos aprenden todo lo que les enseñan (tabla 6.22). Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces, no se sienten satisfechos con el rendimiento académico de sus

alumnos y, además, opinan que muchos de sus alumnos no son capaces de lograr hacer un buen trabajo.

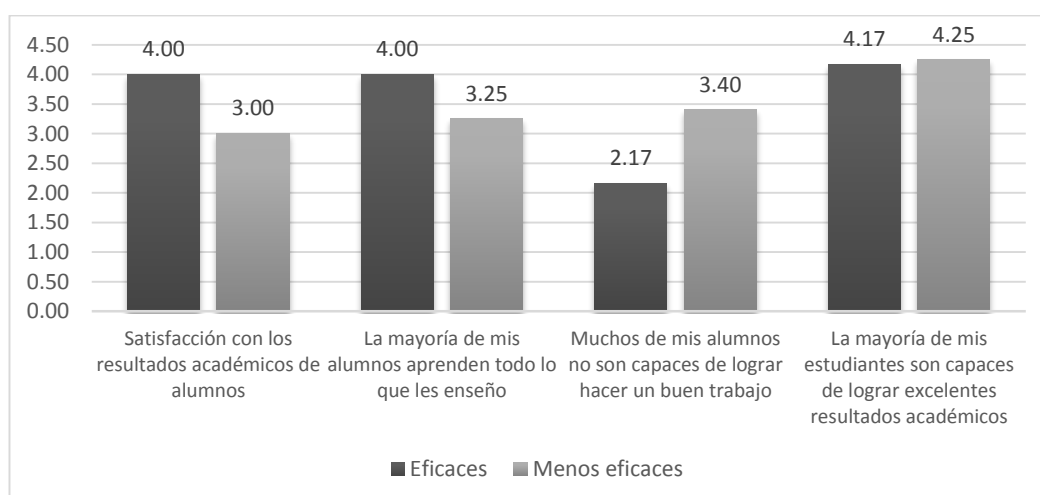
Figura 6.22. Expectativa de los docentes de Matemáticas



Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los docentes de Lengua Española el resultado sigue siendo muy similar al grupo de docentes de Matemáticas. Los docentes de las escuelas eficaces se caracterizan por tener mayores expectativas positivas hacia sus alumnos (figura 6.23). Estos se sienten más satisfechos por los resultados académicos de los alumnos e, igualmente, opinan que la mayoría de los alumnos aprenden todo lo que les enseñan. En contraste, los docentes de Lengua Española de las escuelas menos eficaces poseen expectativas más negativas hacia el aprendizaje de sus alumnos.

Figura 6.23. Expectativa de los docentes de Lengua Española



Fuente: Elaboración propia.

Los docentes de las escuelas eficaces se caracterizaron por enfocarse más en la mejora del rendimiento a través de los procesos pedagógicos dentro de la escuela. Estos docentes

atribuyen el bajo rendimiento a factores personales del alumnado y a factores externos a la escuela, por ejemplo, entre los factores personales de los alumnos se encuentra la baja autoestima y la disciplina. En cuanto a los factores externos, se encuentra el nivel educativo de los padres y el apoyo a los procesos de aprendizaje. Por el contrario, para los docentes de las escuelas eficaces, el nivel académico de los docentes es más importante que el nivel educativo de los padres de los alumnos.

Capítulo 7.

Discusión y Conclusiones

En este capítulo final se presenta, tras un resumen de los resultados, un diálogo entre los mismos y lo encontrado por otras investigaciones –la Discusión– y las implicaciones para la práctica que de este estudio se derivan, así como una autocrítica del trabajo realizado y algunas líneas de indagación futuras.

Las conclusiones se inician tomando en cuenta los objetivos generales de este estudio, los cuales han orientado su estructura y permitido identificar informaciones relevantes para el sistema educativo dominicano. El estudio responde básicamente a dos objetivos generales. Por un lado, se buscó caracterizar los centros educativos eficaces en entornos vulnerables en la República Dominicana, y en segundo lugar, encontrar los factores asociados con el rendimiento académico a nivel de aula en las escuelas primarias.

En primer lugar, se describen los factores asociados a nivel de la escuela, y en segundo lugar, los asociados a nivel de aula.

Partiendo de la panorámica general de los resultados, se discuten los hallazgos entrelazados con el marco conceptual y la revisión de la literatura, tanto de estudios de regiones con mayor tradición en investigación sobre eficacia como de investigaciones desarrolladas en la región latinoamericana.

Posteriormente se sugieren aplicaciones para que sean tomadas en cuenta en el diseño de políticas educativas por parte de los tomadores de decisiones. También para que comunidades educativas que se sientan reflejadas puedan tomar en cuenta nuestros resultados con el fin de avanzar en la mejora de la calidad educativa. También se comentan las principales limitaciones y aportes de la investigación.

Finalmente, se ofrecen recomendaciones que giran en torno a futuras líneas de investigación, con la intención de seguir profundizando en estos tipos de estudios y contribuir a la calidad de la información aportada a los tomadores de decisiones. Por supuesto, enfocadas en la mejora de la calidad de los centros educativos ubicados histórica y socialmente en los lugares de mayor desigualdad y vulnerabilidad

7.1. PANORÁMICA GENERAL DE LOS RESULTADOS

A continuación se presenta una panorámica de los resultados, tanto a nivel de la escuela como del aula. Las conclusiones aquí expuestas se obtienen a través de la aplicación de múltiples tipos de instrumentos a una representación significativa de la comunidad educativa. Mediante la triangulación de los datos de tipo cuantitativo y cualitativo, se obtiene una imagen precisa de lo que ocurre en dichos centros educativos.

7.1.1. Entorno social de las escuelas

Con los criterios establecidos para la selección de las escuelas se pretendió analizar escuelas ubicadas en entornos de vulnerabilidad a través de la aplicación de los instrumentos de recogida de información y posterior análisis. Para despejar cualquier tipo de dudas evidenciamos grandes similitudes en esta cuestión. Luego de haber analizado los resultados, podemos concluir que todas escuelas de esta investigación se encuentran situadas geográficamente en zonas de gran pobreza y exclusión social. Prácticamente no hubo diferencias en el plano socioeconómico y cultural entre el grupo de escuelas eficaces y el grupo de escuelas menos eficaces.

El entorno de las escuelas se caracterizaba por la violencia, el desempleo, las luchas entre bandas y cierto abandono por parte de los representantes del Ministerio de Educación y del Gobierno central. Entre los alumnos se logró percibir un elevado interés por la incorporación en el mundo laboral para solventar las principales necesidades del hogar. Esto quiere decir que a pesar de los posibles beneficios de estudiar en centros educativos favorables para el aprendizaje, existen fuertes factores sociales externos al centro educativo que inciden en las expectativas profesionales y laborales de los alumnos. Las múltiples necesidades de las familiares afectan de manera directa el rendimiento escolar, e incluso el destino laboral, una vez finalicen la educación obligatoria. Por lo general, los alumnos egresados logran colocarse, en el mejor de los casos, en puestos de trabajos de servicios, turismo y trabajos informales.

Las principales características de las familias de ambos grupos de escuelas eran las siguientes:

- Familias numerosas.
- Ingreso económico familiar muy por debajo de la canasta familiar básica. De hecho, tan solo el 50% recibían ingresos económicos fijos.
- Padres y madres sin culminar la educación obligatoria.
- Alto porcentaje de desempleo en las familias. El 44% de las madres eran amas de casa.

Sin embargo, se pudo constatar una leve mejora de las condiciones sociolaborales de las familias de las escuelas eficaces. Esto es atribuible a dos hallazgos fundamentales. El primero tiene que ver con el prestigio social de estas escuelas que influye en que padres y madres con mayor nivel cultural quieran inscribir a sus hijos en estos centros educativos. Y el segundo, con el efecto de eficacia escolar que han tenido en el tiempo, pues los egresados que lograron acceder a mejor formación y puestos de trabajo quieren enviar a sus hijos a estas escuelas.

7.1.2. Infraestructura de la escuela y del aula

Las características de infraestructura y recursos de ambos grupos de escuelas eran prácticamente similares. Se llegó a esta conclusión a partir de la triangulación de la información recogida con múltiples técnicas de recogida de información a través de las consultas de los distintos actores de la comunidad educativa. A continuación se mencionan algunas de las principales debilidades:

- Falta de espacios y recursos para diversificación de actividades académicas, de gestión y deportivas.
- Escasos recursos materiales.
- Escaso mobiliario, sobre todo en las escuelas menos eficaces, por causa de deterioro.
- Falta de recursos humanos especializados en distintas áreas del currículo, falta de personal administrativo.
- Escaso apoyo del Gobierno central y del provincial.

En este mismo orden, se mencionan aspectos positivos comunes en ambos grupos de escuelas con relación a la infraestructura y recursos:

- Suficientes aulas para matrícula de alumnos inscrita. De hecho, el coeficiente alumno-docente era de 25 alumnos por docente.

- Todas las escuelas tenían cubiertos los servicios básicos de luz eléctrica, agua potable, alcantarillado, teléfono y vías de acceso.
- Las aulas estaban correctamente iluminadas gracias a la entrada de la luz natural. En condiciones meteorológicas adversas o entrada la tarde, las aulas permanecían a oscuras por falta de suficientes bombillos, sobre todo en las escuelas menos eficaces. Igualmente, la ventilación era adecuada.
- Existencia de bibliotecas.
- Existencia de baños.
- Instalación con patio de recreo y canchas deportivas.
- Recursos para aprendizaje.
- Recursos tecnológicos.

Por lo tanto, en cuanto a la existencia de espacios y recursos para el aprendizaje, las escuelas partían de similares condiciones. Ahora bien, en cuanto a la disponibilidad de los espacios y recursos y su adecuación para su uso, se encontraron notables diferencias.

En las escuelas eficaces se pudo comprobar que, a pesar de no recibir apoyos externos, los espacios y recursos estaban en orden y con mejor cuidado, lo cual facilitaba el uso adecuado de los distintos espacios. Por ejemplo, las aulas se encontraban limpias y en mejor estado; al igual que las bibliotecas, los aseos y las canchas deportivas. Los recursos tecnológicos, si bien no estaban actualizados, estaban habilitados para su uso.

Los docentes de las escuelas eficaces se sentían más satisfechos con la infraestructura de su escuela, a pesar de que ambos grupos de escuelas poseían similares infraestructura y recursos. Esto se debía básicamente al uso, aprovechamiento y cuidado de las instalaciones y recursos, fruto de la visión colectiva positiva y proactiva de los miembros de la comunidad educativa del centro, así como también por el papel de la dirección de estas escuelas en el cuidado y mantenimiento de la infraestructura, mobiliario y recursos.

Con relación a la condición de las aulas, no se encontraron diferencias notables en cuanto a su calidad. De hecho, la ventilación e iluminación eran adecuadas para el desarrollo de los procesos pedagógicos en ambos grupos. La diferencia más notable que caracterizaba las aulas de las escuelas eficaces era la limpieza general en el aula. Además, las paredes estaban adornadas con trabajos recién elaborados por los alumnos.

En conclusión, se pueden afirmar que:

- Las escuelas eficaces, a pesar de ubicarse en entornos de pobreza, tienden a incrementar levemente a través del tiempo, el nivel sociocultural de las familias que inscriben sus hijos en dichos centros.

- La adecuación y existencia en cuanto a infraestructura, mobiliario y recursos no es determinante si no existe una visión colectiva positiva y proactiva para su uso y mantenimiento.

7.1.3. Factores docentes

Los docentes de las escuelas eficaces tenían una edad promedio por encima de los docentes de las escuelas menos eficaces. Igualmente poseían más años de experiencia como docentes y más años trabajando en las escuelas que formaron parte del estudio. Al parecer, los años de experiencia como docente y los años de docencia en el centro educativo es una variable que se ha de tomar en cuenta. Por lo visto, la estabilidad de los docentes en la escuela está muy relacionada con el nivel de satisfacción.

En cuanto a la carga laboral, no se encontraron diferencias significativas. Los docentes de ambos grupos de escuelas afirman sentirse satisfechos con la carga laboral, y aseguran que tienen tiempo suficiente para la preparación de las clases. A pesar de esto, la mayoría no se siente satisfecha con el salario devengado.

Al parecer, tanto el compromiso de los docentes con la escuela como el trabajo en equipo parecen estar relacionados con el tipo de gestión de la escuela. El tipo de gestión de las escuelas eficaces giraba en torno a valores universales preestablecidos y aceptados por todos. El involucramiento de la dirección con los docentes y el reforzamiento de los valores que asume la escuela son vitales. Era muy común el interés de los directores por el diálogo y la toma de decisiones en conjunto. Los docentes se sentían bien tratados, implicados en el trabajo de calidad en la escuela.

Uno de los principales hallazgos de este estudio tiene que ver con el clima relacional y el trabajo en equipo entre los docentes. En nuestro estudio no se identificaron diferencias significativas en cuanto al clima relacional entre los docentes y por grupos de escuelas. Por lo general, las relaciones eran fraternas y afectuosas, sin embargo, esta característica no aseguraba el trabajo en equipo. Las escuelas eficaces se caracterizaron por haber celebrado mayor cantidad de reuniones para abordar planificaciones y buscar, de manera conjunta, soluciones a los problemas.

Tradicionalmente, los cursos de posgrado han ocupado las primeras líneas cuando se habla de políticas de mejoramiento de la calidad docente. En nuestro estudio no pudimos evidenciar que este sea un factor determinante en la eficacia escolar. Los docentes de ambos grupos de centros educativos poseían similares niveles educativos. También hemos notado que las escuelas eficaces organizan con mucha mayor frecuencia espacios de reflexión y formación, a veces motivados por organizaciones externas al centro educativo. Las experiencias de capacitación continua focalizada en el centro educativo sí parecen tener cierta influencia en el desempeño de los docentes. En estos encuentros formativos los temas que con mayor frecuencia suelen abordarse son: atención a la

diversidad, elaboración de materiales educativos, evaluación de aprendizajes y tecnologías aplicadas a la educación.

7.1.4. Misión de la escuela

Con relación a la misión en las escuelas eficaces, se puede concluir que esta no surge de la improvisación de uno de los actores escolares. Al contrario, la comunidad educativa tiene conocimiento pleno de ella. Por lo general, la misión está descrita en un documento, como es el proyecto educativo de centro, o bien, su origen puede ubicarse en la esencia de la constitución de los grupos religiosos católicos que dirigen algunas escuelas. Cabe recordar que de las cinco escuelas eficaces, cuatro eran administradas por congregaciones religiosas.

En tal sentido, podemos afirmar que la identificación de la comunidad educativa con la misión de la escuela, e incluso con determinados valores, está muy relacionada con la vehemencia con que la dirección los quiere transmitir. Esto ofrece como resultado un ambiente positivo en donde la mayoría trabaja en función de una misma misión y de idénticos valores. Por lo general, la misión en estas escuelas tiene una triple dimensión: académica, ciudadana (convivencia, sexualidad, respeto) y religiosa.

Para las escuelas eficaces, la misión también estaba condicionada al entorno en donde se localizan y casi siempre atendían al entorno de violencia y desestructuración familiar que aquejaba a los alumnos. En la dimensión ciudadana se abarcaban: la convivencia, sexualidad, respeto, la autonomía y la responsabilidad.

Las escuelas eficaces tienen especial interés en el aprovechamiento del tiempo de clases. Resulta normal que sus docentes no acudan a las constantes movilizaciones o eventos del sindicato que, por lo general, interrumpen el horario lectivo. Aunque los docentes son conscientes de los beneficios de la Asociación Dominicana de Profesores, la mayoría optan por no interrumpir las clases. Esto puede deberse al contrato que firma cada docente antes de impartir clases, en el cual se comprometen a no suspender la docencia por motivos sindicales.

7.1.5. Clima escolar

Las escuelas eficaces se caracterizan por poseer un ambiente agradable, tranquilo, ordenado y limpio, donde se puede observar a los docentes y alumnos centrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del diálogo fluido. De igual manera, durante las horas de recreo, se observa la presencia de los docentes en el patio dialogando entre ellos y con los alumnos.

Las escuelas eficaces se caracterizaron por poseer mejores relaciones personales y cooperativas, a todos los niveles, entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La satisfacción entre los actores resulta superior a las del grupo de las escuelas menos eficaces.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto al nivel de satisfacción de los alumnos con la escuela. Por lo general, los alumnos se sienten contentos en sus escuelas, aunque se encontró que los alumnos de las escuelas menos eficaces llegan a sentir miedo de asistir a sus centros

7.1.6. Dirección escolar

El componente religioso o los valores que representan los movimientos de religiosos consagrados católicos parecen tener un efecto positivo en la eficacia del centro educativo.

Debido a los constantes cambios en la dirección de los centros educativos de ambos grupos de escuelas, no podemos afirmar que los años de dirección en el centro sea un factor determinante. Igualmente, la variable formación de posgrado tampoco se pudo asociar a la eficacia del centro educativo. Aunque es preciso aclarar que los directores de las escuelas eficaces participan con mucha mayor frecuencia en cursos cortos, seminarios y espacios de reflexión para la mejora de los procesos educativos. Los directores de las escuelas eficaces suelen tener una visión más clara de cómo gestionar sus centros, lo cual genera un ambiente de confiabilidad ante las decisiones de la dirección.

Por lo general, los directores de las escuelas eficaces muestran mayor compromiso y consistencia con la misión y valores establecidos. Invierten más tiempo en la gestión del centro educativo, incluso fuera de horario escolar que los directores de las escuelas menos eficaces. Esto también se refleja en el acompañamiento que proporcionan a los docentes. La tarea de mayor prioridad tiene que ver con cuestiones administrativas, organizativas y de relaciones internas y externas.

Tomando en cuenta lo antes dicho, al estilo de liderazgo de los directores de las escuelas eficaces se le podría denominar como “liderazgo transformacional”, ya que este estilo promueve la motivación hacia el logro y la autorrealización de los sujetos a través de metas trascendentales (Sun y Leithwood, 2014). Si bien las relaciones entre los docentes y la dirección eran mucho más fluidas, los directores de las escuelas eficaces también eran más firmes a la hora de exigir el cumplimiento de la misión de la escuela. Esta combinación de estrategias genera un ambiente de alto grado de satisfacción con la dirección de la escuela y un sentimiento del cumplimiento del deber entre los docentes.

7.1.7. Expectativas en la escuela

Con relación a las expectativas, la realidad social, es decir la pobreza abrumadora de la cual provenían los alumnos era la variable de mayor peso que había que considerar. La diferencia radica en que para los directores de las escuelas menos eficaces la pobreza es un muro infranqueable, al cual atribuyen el bajo rendimiento de sus alumnos. Por el

contrario, para los directores de las escuelas eficaces, la pobreza y todo lo que este concepto conlleva eran, precisamente, el obstáculo que estaban llamados a superar. Aunque también es bueno precisar que estos centros educativos presentan situaciones en el día a día que podrían saturar al director y la comunidad, si estos al menos no reciben apoyo externo.

La imagen positiva de las escuelas eficaces ha influido notablemente en la aprobación y apoyo de la comunidad educativa en la misión de la escuela. Por supuesto, esto es un factor que influye notablemente en las expectativas de todos los que están dentro del centro educativo. El rendimiento —notablemente superior a las escuelas de su tipo— también es un factor que contribuye a mayores niveles de expectativas y satisfacción, sobre todo entre los docentes, la dirección del centro y las familias de los alumnos.

7.1.8. Implicación de las familias en la escuela

En la medida en que la participación de la familia es más activa en el centro educativo, las dificultades enumeradas por los docentes con relación a los procesos educativos disminuyen, y hacen más asequible la mejora en el rendimiento académico.

En nuestro estudio pudimos concluir que las expectativas y la implicación de las familias son variables que están entrelazadas entre sí y con otras variables. En la medida en el rendimiento académico es sobresaliente las expectativas aumentan y esto genera una mayor implicación de la familia en los procesos educativos. La cuestión fundamental radica en cómo revertir este proceso cuando no hay buen rendimiento académico.

Aunque la participación de las familias es significativamente superior en las escuelas eficaces, los directores, tanto de las escuelas eficaces como de las escuelas menos eficaces, no se sienten satisfechos con el nivel de participación de las familias.

7.1.9. Metodología docente

En cuanto a la planificación de clases, no existen diferencias con relación al formato de este instrumento para la preparación de las clases. Hemos notado que en ambos grupos de escuelas se planifica con bastante frecuencia, aunque los docentes de las escuelas eficaces invierten más tiempo en esta labor. Otro aspecto que contribuye al enriquecimiento de las posibles estrategias metodológicas —sobre todo en las escuelas eficaces— radica en el intercambio de experiencias sobre estrategias y actividades para la enseñanza entre los docentes e, igualmente, a través de organizaciones no gubernamentales externas al centro educativo que les asisten.

Los docentes de las escuelas eficaces se caracterizaron por utilizar durante la hora de clases mayor cantidad de estrategias metodológicas. Por lo general, estas estrategias implicaban la participación crítica y creativa del alumnado. En el caso de los docentes de Matemáticas, se utilizaban estrategias que promovían el razonamiento lógico y la

participación activa. En el caso de los docentes de las escuelas eficaces de Lengua Española, se enfocaban más en estrategias que propiciaran el desarrollo de competencias lingüísticas a través del trabajo de redacción, debates, trabajo en equipo y las dramatizaciones.

A pesar de haber caracterizado la metodología de los docentes de las escuelas eficaces como más dinámica e interactiva, para los alumnos de ambos grupos de escuelas las clases son entretenidas. Por lo tanto, esta variable debe analizarse con precaución en futuros estudios.

En los docentes de las escuelas eficaces se notaba mayor seguridad en cuanto al dominio del contenido de su asignatura y de las distintas estrategias de enseñanza. Por lo general, las estrategias de enseñanza de estos docentes presentaban bastante coherencia con la naturaleza del tema impartido. Esto permitía que en el aula hubiera un ambiente de orden, disciplina e interés por parte del alumnado.

Otra característica de los docentes de las escuelas eficaces es la inclinación a la atención de todos los alumnos, independientemente de su condición física y psíquica. Los docentes de estas escuelas eran más propensos a atender a los alumnos más rezagados y a adaptar las estrategias a sus necesidades.

En cuanto a la utilización de los recursos didácticos, los docentes de ambos grupos tuvieron bastante preferencia por el libro de texto y los cuadernos. Además, los docentes de Matemáticas de las escuelas eficaces se caracterizaron por utilizar también los materiales manipulativos. Los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces se caracterizaron por utilizar también la biblioteca del aula. La diferencia entre los docentes de ambos grupos de escuela estribaba en que los docentes seleccionaban recursos de manera coherente con la naturaleza del contenido abordado en clase. Por el contrario, en los docentes de las escuelas eficaces no se percibieron prácticamente diferencias entre asignaturas. Otro hallazgo notable consiste en la forma en que los docentes utilizaban los recursos. El cuaderno y el libro de texto eran los recursos por excelencia para ambos grupos de docentes. Los docentes de las escuelas eficaces —tanto de Matemáticas como de Lengua Española— lo utilizaban para fomentar la construcción del pensamiento y la adquisición de competencias. Por el contrario, los docentes de las escuelas menos eficaces lo utilizaban como una estrategia de aprendizaje memorístico.

Las diferencias en cuanto a las mejores capacidades de enseñanza por parte de los docentes de las escuelas eficaces se hace notar en los procesos de evaluaciones del alumnado. Si bien no existen diferencias significativas en gran cantidad de estrategias de evaluación entre los docentes de ambos grupos de escuelas, los docentes de las escuelas eficaces de la asignatura de Matemáticas aplicaron evaluaciones escritas con mayor frecuencia. Por otro lado, los docentes de Lengua Española de las escuelas eficaces

tuvieron mayor preferencia por evaluaciones de conceptos y retroalimentación de los resultados al alumnado.

Así mismo se comprobó que los docentes de las escuelas eficaces aprovechan mejor el tiempo académico, con lo que superaron en un 17% a los docentes de las escuelas menos eficaces. En total, los docentes de las escuelas eficaces utilizan el 80% del tiempo en actividades académicas. Este es un porcentaje muy positivo, si se compara con estudios sobre el uso del tiempo en el aula en países de la región. Una de las causas del mal aprovechamiento del tiempo por parte de los docentes de las escuelas menos eficaces radicaba en la ocurrencia de violencia entre alumnos, indisciplina, socialización de los docentes con temas desvinculados a la docencia y la interrupción de la docencia por personas externas.

7.1.10. Clima de aula

Las buenas relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa en las escuelas eficaces también se traducen en buenas relaciones dentro de las aulas del centro educativo. Los resultados indicaron que existen diferencias significativas entre grupos de escuelas, tanto en las relaciones entre alumnos como en las relaciones entre alumnos y docentes.

Por lo general, en las aulas de las escuelas eficaces se observó mucha mayor concentración por parte de los alumnos y docentes en las tareas académicas. Este clima favorable a la enseñanza y aprendizaje se manifiesta a través de la satisfacción de los docentes con respecto al desempeño de sus alumnos, e incluso en la limpieza y ambientación estética del aula. Ocurría lo contrario en las escuelas menos eficaces, donde había mucha mayor dispersión y poco aprovechamiento del tiempo en actividades académicas. Una posible explicación a esta situación tiene que ver con el bajo dominio de estrategias pedagógicas y habilidades de comunicación por parte de los docentes de estas escuelas.

7.2. DISCUSIÓN

En este apartado se debaten nuestros principales hallazgos, a la luz de los presentados por otros estudios muy relacionados con el tema abordado. Por lo tanto, a continuación presentamos las semejanzas, matices y diferencias en relación con la revisión de la literatura, sobre todo, estudios desarrollados en Iberoamérica.

La República Dominicana ha experimentado un crecimiento macroeconómico por encima de los 5% del PIB durante las últimas décadas, pero seguimos teniendo altísimos niveles de pobreza y desigualdad. Diversas publicaciones se han referido a la brecha entre escuelas de las distintas clases sociales y localidades –rurales o urbanas– (Cepal, 2012; Duarte, Gargiulo y Moreno, 2011; Valdés et al., 2008), y los resultados de las pruebas

nacionales indican que los centros educativos ubicados en zonas de mayor pobreza son los que más bajo rendimiento obtienen. En adición, durante un prolongado período – desde el 1997 hasta el 2012– los gobiernos de turno de la República Dominicana no asignaron el porcentaje del presupuesto indicado por ley (4% del PIB) para la educación. Han pasado cuatro años y los informes siguen indicando que República Dominicana se encuentra prácticamente en los últimos lugares en las pruebas comparativas regionales.

En nuestra investigación ha quedado demostrado que si bien la vulnerabilidad de aquellos alumnos resulta un gran obstáculo para el desarrollo integral y el cumplimiento de las metas y expectativas de la cada comunidad educativa, esta no resulta una barrera infranqueable. A pesar de la gran pobreza presente en los sectores donde estaban localizadas nuestras escuelas, cinco de ellas lograban generar un clima y rendimiento en sus alumnos que superaron las expectativas.

El rendimiento académico en las asignaturas de Lengua Española y Matemáticas no resulta suficiente para asegurar los objetivos de una educación de calidad. La calidad de la educación está estrechamente vinculada a las posibilidades de autorrealización personal y profesional. A esta situación, Botha (2011) y Cheng (1996) la denominan “eficacia externa”, que se refiere al impacto positivo que tiene la escuela en la vida del individuo. En tal sentido, el sistema debe estar acompañado de políticas que tomen en cuenta las dimensiones de la justicia social (distribución, participación y reconocimiento) ampliamente descritas en la literatura (Greenberg y Colquitt, 2005; Johansson-Stenman y Konow, 2010; Keddie, 2011; Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011; Nieuwenhuis y Nieuwenhuis, 2010; Tikly y Barrett, 2011).

En la revisión de la literatura habíamos presentado diversas conclusiones con relación al efecto que tienen la infraestructura y los recursos sobre el aprendizaje. Sobre este tema habíamos comentado que las conclusiones respecto a este factor deben tomarse con cierta cautela porque la gran mayoría de las investigaciones han sido desarrolladas en contextos muy disímiles a los de nuestra región latinoamericana y caribeña, caracterizada por graves carencias y desigualdad social (Duarte et al., 2011; Fernández, Trevisgnani y Silva, 2003; Hanushek y Luque, 2003; Lee y Reeves, 2012; Sammons, 2006). Brühwiler y Blatchford (2011) afirman que muchas de las investigaciones que han abordado este tema han partido de muestras limitadas y, a veces, con debilidades metodológicas, atribuidas a su complejidad. En nuestro estudio, en coherencia con los resultados del estudio Piñeros y Scheerens (2000) para la República Dominicana, concluimos que ni la infraestructura ni los recursos escolares tienen relación con el rendimiento académico.

Por otro lado, las investigaciones desarrolladas en la región de América Latina y el Caribe apuntan que los recursos didácticos tienen un efecto sobre el logro del alumnado (Duarte et al., 2011; Manzi et al., 2011; Murillo y Román, 2011b; Román et al., 2002; Sammons, 2006; Valenzuela et al., 2008). En nuestro estudio no pudimos obtener resultados

concluyentes. Si bien los docentes hacían uso más frecuente de los recursos en el aula y la escuela, esto se debía básicamente a que se encontraban en mejores condiciones porque los docentes y demás miembros de la comunidad educativa procuraban su cuidado y mantenimiento.

En nuestra investigación, a pesar de no haberse llevado a cabo con una gran muestra de escuelas y modelos complejos de análisis, logramos constatar a través del estudio exhaustivo, que escuelas con similares puntos de partida en infraestructura y recursos obtienen resultados opuestos. Por lo que se abre nuevamente la interrogante acerca del posible efecto del factor instalaciones y recursos escolares sobre el rendimiento del alumnado. Nuestros resultados también indican que no existe relación entre la ventilación y la iluminación del aula con el rendimiento académico, resultados que son similares a los de Murillo y Martínez-Garrido (2012) y a los de Scheerens y otros (2013).

Diversos estudios han puesto de manifiesto la difícil situación laboral de los docentes de Latinoamérica y el Caribe. En este mismo, orden Murillo y Román (2013) afirman que la sobrecarga laboral de los docentes afecta el rendimiento y la motivación de los docentes. En nuestro estudio pudimos evidenciar que los docentes trabajan una segunda tanda, pero, por lo general, en el mismo centro educativo. A pesar de ello, los docentes de ambos grupos de escuelas –eficaces y menos eficaces– afirman no sentirse con sobrecarga laboral. La diferencia radica en el nivel de entusiasmo e involucramiento de los docentes de las escuelas eficaces con la misión del centro educativo –característica muy relacionada con el estilo de gestión del director de la escuela–, tal y como también afirman diversos autores de nuestra revisión (Day, Elliot y Kington, 2005; Opdenakker y Van Damme, 2006).

Un hallazgo de gran relevancia en nuestro estudio —muy similar al obtenido por Murillo y Román (2013) y Rivkin y otros (2005)— es el que tiene que ver con los estudios de maestría y su relación con la eficacia. En nuestro estudio la muestra era relativamente pequeña, la diferencia porcentual en cuanto a los estudios de maestría entre los docentes de ambos grupos de escuelas nos permite llegar a la conclusión de que los cursos de posgrado no representan un factor que explique la eficacia de un centro educativo. No obstante, pudimos observar que los docentes de las escuelas eficaces participan de mayor cantidad de encuentros formativos cortos dentro de la misma escuela, por lo que es muy probable que el capital humano de los docentes a través de los encuentros formativos en el centro educativo eleve el promedio en el rendimiento de los centros educativos (Hanushek, Luque, 2002; Orozco et al., 2009; Miguel, 2009).

El compromiso de los docentes y su nivel de satisfacción están muy relacionados con el papel que ha cumplido la dirección del centro educativo. En las cinco escuelas eficaces los docentes mostraban un alto nivel de compromiso con la misión del centro de estudio y satisfacción por el trabajo ejecutado. Tomando en cuenta las características de la

dirección de estos centros educativos, podemos afirmar que existe bastante coincidencia con el estilo transformacional descrito por Sun y Leithwood (2014).

Al igual que los resultados de Bellei y otros (2004), observamos que las escuelas eficaces tienen especial interés en el aprovechamiento del tiempo lectivo. De hecho, los docentes de estas escuelas no suelen participar en actividades sindicales en horario escolar. Además del interés por el aprovechamiento del tiempo lectivo, observamos una relación de causalidad entre el rendimiento con la calidad de la instrucción y el ambiente de clase, al igual que los hallazgos presentados por Rivkin y Schiman (2015) y Glewwe et al. (2011).

En nuestra investigación se viene a confirmar lo que abundantes estudios sobre eficacia escolar han concluido sobre el clima escolar y su significativo efecto sobre el rendimiento académico (Berkowitz et al., 2015; Miguel, 2009; Huang et al., 2015; Lindstrom et al., 2015; Murillo y Martínez-Garrido, 2012; Peñalva et al., 2015; Schoen, 2010; Thapa et al., 2013). Un clima ordenado, limpio, de relaciones saludables entre todos los miembros de la comunidad educativa genera una sinergia en torno a la misión de la escuela.

Por otro lado, hemos tenido un hallazgo que implica cierta contradicción con gran parte de los autores que han abordado el tema del clima escolar, sobre todo con Thapa y otros (2013). Los estudios desarrollados en la República Dominicana sobre este aspecto no son concluyentes. Por un lado, Pelczar (2008) encontró relación entre el clima de confianza entre los actores y el rendimiento académico, pero los resultados del estudio de factores asociados a partir de TERCE (UNESCO/OREALC, 2015) no encontraron relación entre el clima y los resultados académicos. Por lo general, para los alumnos tanto de las escuelas eficaces como de las escuelas menos eficaces, la escuela resulta ser un lugar divertido. Esto quiere decir que, independientemente de los procesos pedagógicos y el clima de relaciones en la escuela, los alumnos perciben la escuela como un lugar divertido.

Las características de los directores de las escuelas eficaces encontradas en nuestro estudio coinciden con los hallazgos de diversos autores (Bernal, 2000; Busher y Barker, 2001; Medina, 2011; Yukl, 1999). Los directores de las escuelas eficaces influían considerablemente sobre los valores, la cultura, la motivación y la visión compartida entre los miembros de la comunidad educativa, a través de una combinación de comportamiento abierto, flexible, pero a la vez se mostraban exigentes con el cumplimiento de la misión de la escuela. Por otro lado, al igual que los hallazgos de Pashiardis y otros (2011), los directores de las escuelas eficaces contribuían a la búsqueda de soluciones y al mejoramiento de la práctica de sus docentes, a través de reuniones para la reflexión sobre sus prácticas docentes y de cursos cortos para la mejora continua.

A pesar de estar involucrados en las actividades académicas, las tareas prioritarias de los directores de las escuelas estaban más vinculadas a cuestiones más técnicas y gerenciales, con lo que coincidían con Leithwood y otros (2010).

Nuestros hallazgos en cuanto a las expectativas son muy similares a los obtenidos por una importante cantidad de investigadores que hemos mencionando en la revisión de la literatura. Efectivamente, las altas expectativas de los docentes hacia los alumnos influyen positivamente en el rendimiento en las escuelas eficaces (Creemers et al., 2010; Luyten et al., 2005; Murillo, 2003a, 2004; Ramasut y Reynolds, 2013; Scheerens, 2000). Por lo general, estos docentes tienen mayor cantidad de actividades académicas y asignan más tareas (Darling-Hammond y Youngs, 2002; Goe, 2007; Manzi et al., 2011; Robinson et al., 2008; Sammons. 2006; Wiswall, 2013). En este mismo orden, hemos encontrado similitudes con relación a las expectativas del director hacia los docentes y sus alumnos (Filp et al., 1984; López et al., 1983; Medina, 2011; Bellei et al., 2004, Rodríguez Pérez, 1984).

Con respecto a las expectativas de otros miembros de la comunidad educativa –como son los padres y los habitantes del entorno de la escuela– nuestro estudio indica que en las escuelas eficaces estos miembros se caracterizan por tener altas expectativas. No obstante, es bueno aclarar que en este estudio no se ha identificado relación de causalidad entre la variable “expectativa” de los miembros de la comunidad educativa y el rendimiento académico. Sin lugar a dudas, la expectativa es un factor que posee una alta relación con el liderazgo, no así con las expectativas de los miembros de la comunidad educativa.

En relación con la participación de las familias de los alumnos en la escuela, los datos no son del todo concluyentes. En nuestro estudio hemos encontrado una ligera ventaja de las escuelas eficaces, con respecto a la participación de las familias, conclusión similar a las de una gran cantidad de autores (Álvarez, 2003; Blanco et al., 2004; Bolívar, 2006, Murillo, 2004a, 2007a; Sammons et al., 1997). Sin embargo, tanto los docentes como la dirección de todas las escuelas no se sentían totalmente satisfechos con la implicación de las familias de los alumnos en las actividades escolares. Estos hallazgos no difieren de los encontrados por Racionero y Serradell (2005). Pudimos comprobar que estas familias ubicadas en contexto de vulnerabilidad presentan graves obstáculos para su integración en las actividades escolares. De hecho, se observó cierta relación entre la participación de las familias y las expectativas de los docentes y la dirección. La débil participación familiar influye negativamente en las expectativas de los docentes de ambos grupos de escuelas, sin embargo, se pudo notar en los docentes mayor esfuerzo por la superación de dicha barrera, conclusión similar a la de los trabajos de Murillo y otros (2007).

La preparación de las clases ha sido una variable asociada positivamente al rendimiento académico. Nuestro estudio concuerda con las afirmaciones de Avalos et al. (2010), en el sentido de que la preparación de las clases influye positivamente en el desempeño docente. Por lo general, los docentes de ambos grupos de escuelas tenían la misma carga laboral, no obstante, los de las escuelas eficaces dedicaban más tiempo a la preparación de las clases.

Coincidiendo con una importante cantidad de investigaciones (Creemers, 1994; Bellei et al., 2004; Brault et al., 2014; Doyle, 1985; Kyriakides et al., 2009; Scheerens, 1992; Scheerens y Bosker, 1997; Slavin, 1996; Stallings, 1985; Teddlie y Reynolds, 2000), los docentes de las escuelas eficaces se caracterizaron por utilizar mayor cantidad de estrategias metodológicas y por lograr mejor aprovechamiento del tiempo de clases. Por lo general, estas estrategias implicaban la participación activa, crítica y creativa del alumnado, coincidiendo igualmente con Opdenakker y Van Damme (2006).

Tal y como nos hemos referido en el apartado anterior, los docentes de las escuelas eficaces tienen mayor inclinación a la atención más personalizada a sus alumnos, sobre todo a los que presentan mayores desventajas. Estos resultados también son recogidos en las investigaciones sobre eficacia escolar y eficacia docente (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000; Emmer, Evertson y Anderson, 1980; Murillo, 2008c; Rayner, 2007).

A diferencia de otros estudios en los que se evidencia la utilización del cuaderno y libros de texto como factores asociados al logro académico (Moriconi, 2014; UNESCO/OREALC, 2015), en nuestra investigación no encontramos dicha evidencia, sino que más bien logramos observar diferencias en la forma de utilización de dichos recursos. Este hallazgo no difiere de los reportados por Medina (2011), por lo que su mera existencia no representa ninguna garantía de mejora de los resultados. La diferencia entre los docentes de ambos grupos de escuelas estribaba en que los docentes de las escuelas eficaces seleccionaban recursos de manera coherente con la naturaleza del contenido abordado en clase y su utilización se correspondía con el desarrollo de los objetivos básicos del contenido que se impartía.

Para finalizar este apartado contrastamos, a la luz de la revisión de la literatura, nuestros hallazgos sobre el clima del aula. En nuestro estudio el clima de las aulas de las escuelas eficaces se ha caracterizado por el orden, el trabajo centrado en actividades académicas, armonía y buenas relaciones. Indudablemente, el clima del aula ha resultado ser un factor asociado evidenciado en la mayoría de las investigaciones sobre eficacia escolar (Creemers y Kyriakides, 2008; Evans et al., 2009; Murillo, 2007, 2008c; Murillo y Martínez-Garrido, 2012). Los resultados indicaron que existen diferencias significativas entre los dos grupos de escuelas, tanto en las relaciones entre alumnos como en las relaciones entre alumnos con los docentes.

7.3. APLICACIONES

Tomando en cuenta los principales hallazgos de nuestra investigación sobre eficacia escolar en la República Dominicana, y considerando los grandes niveles de desigualdad social y los niveles no satisfactorios en cuanto a rendimiento académico, se plantean una serie de alternativas. Como anteriormente habíamos referido, los estudios sobre eficacia

escolar buscan aportar información confiable para su replicación en escuelas, sobre todo en las más vulnerables, y, como consecuencia, la mejora integral del sistema educativo.

Fortalecer el principio de la equidad educativa

En nuestro estudio no hemos encontrado que la infraestructura y los recursos escolares sean factores asociados a las escuelas eficaces, aunque esto no quiere decir que estos sean desestimados en las políticas educativas. Estas escuelas estaban ubicadas en zonas de gran vulnerabilidad y, por lo general, no poseían una gran variedad de recursos escolares, apenas contaban con lo básico para desarrollar los procesos educativos. En este sentido, se sugiere invertir mayor cantidad de recursos en la mejora de la calidad de infraestructura y mobiliario escolares. Por ejemplo, crear espacios exclusivos con ciertos niveles de confort para que los docentes puedan celebrar reuniones de planificación, formación y diálogos. De la misma manera, se sugiere dotar a las escuelas de mayor cantidad y variedad de recursos escolares.

Por supuesto, la inversión en infraestructura y recursos escolares no asegura por sí sola una mayor eficacia. Se deben crear los mecanismos para que los actores de la comunidad educativa procuren el cuidado y el embellecimiento del centro educativo en general. Igualmente, la dotación de recursos debe estar acompañada de políticas de formación continua e incentivos para premiar la innovación docente. La influencia externa que aliente las buenas prácticas a partir del entrenamiento, supervisión constante y el reconocimiento podría ser un factor que contribuya al embellecimiento del entorno y a la innovación docente.

Debido a que los padres de los alumnos del estrato social al cual nos referimos no poseen las habilidades necesarias para el acompañamiento escolar eficaz y de que, además carecen de una visión clara acerca de los efectos futuros que tiene la escuela sobre sus hijos, se sugiere crear políticas para que los alumnos permanezcan más tiempo en la escuela, ejecutando actividades educativas y lúdicas. De esta manera, la carga abrumadora que llevan los padres se aligerará.

Indudablemente, el papel que desempeña la escuela no es suficiente para la inserción a niveles superiores educativos, e incluso, al mundo laboral. La escuela sola no es suficiente para alcanzar los objetivos últimos del sistema educativo. En tal sentido, las leyes creadas para incentivar la productividad, bienestar social, seguridad y salud deben estar articuladas con la escuela y las familias de los alumnos.

Incrementar el número de docentes por escuela

Prácticamente en todas las escuelas se presentaban quejas respecto al escaso personal docente. A veces se debían suspender clases para que los docentes pudieran mantener reuniones. En este sentido, se exhorta a elevar el número de docentes cualificados para que puedan tener más horas para la planificación y preparación de las clases. Sin embargo,

anteriormente hemos advertido de que no basta suministrar o introducir mayores recursos materiales y humanos, ya que para esto son indispensables el seguimiento, la evaluación y el reconocimiento a la buena gestión escolar y labor docente. También se debe tener en cuenta que sin una buena gestión del personal humano, el efecto de incrementar el personal docente podría incluso ser opuesto al deseado.

Ayudar a las escuelas de bajo rendimiento

En nuestro estudio ha quedado demostrado que se puede lograr buenos resultados, aun cuando las condiciones socioculturales de las familias de los alumnos correspondan a entornos de vulnerabilidad. Debido a que los procesos educativos son complejos se sugiere no atribuir toda la responsabilidad a la escuela como unidad. La situación de pobreza y circunstancias negativas a veces resultan abrumadoras y de difícil solución. En este sentido, se sugiere crear, urgentemente, políticas de apoyo a las escuelas con más bajo rendimiento y abordar sus problemas y soluciones en conjunto con toda la comunidad educativa. De la misma manera, estas políticas han de estar acompañadas de evaluaciones y filtros para la mejora del desempeño docente y, en caso necesario, la separación de las aulas a los docentes que no se ajusten al perfil deseado.

Formación continua a través de cursos cortos y frecuentes

Las evidencias indican que mientras mayor sea la cantidad de encuentros formativos entre los docentes de un determinado centro educativo, mayores son las probabilidades de mejorar el desempeño pedagógico y el clima. De manera que se debe fomentar y apoyar, a través de políticas públicas, el desarrollo de cursos de actualización y perfeccionamiento de la gestión escolar y la práctica pedagógica. Estos cursos deben estar enfocados en la ampliación del abanico de estrategias metodológicas que propicien la participación, la actitud crítica y creativa del individuo, así como también estrategias que faciliten la atención por parte del docente a los alumnos con necesidades educativas especiales y a los más rezagados. Dichas políticas han de ser desarrolladas en las mismas escuelas, de manera que sean los docentes de cada centro educativo quienes identifiquen sus necesidades formativas y construyan las herramientas necesarias para la superación de las principales debilidades, de manera integral y comunitaria. En nuestro estudio ha quedado demostrado que la influencia externa cumple un papel importante en el desempeño general de la escuela.

Incrementar el tiempo académico

Las evidencias sugieren que el aprovechamiento del tiempo académico en las aulas está lejos de ser satisfactorio. Esta situación se ve agravada en las escuelas menos eficaces por modelos pedagógicos tradicionales y el mal manejo de los recursos escolares existentes como también por las constantes interrupciones propiciadas por el sindicato de profesores, que han sido un factor que históricamente ha influido negativamente en el desarrollo del año lectivo. Las evidencias indican que el incremento en el uso de mayor

diversidad de estrategias de enseñanza y el uso de recursos acordes con la naturaleza de la asignatura incrementan el aprovechamiento del tiempo académico. Por lo tanto, las políticas de formación continua deben estar enfocadas en la ampliación de estrategias didácticas para el abordaje de los distintos contenidos por asignatura. Igualmente, la distribución de recursos ha de estar acompañada de capacitación. Por otro lado, también se sugiere que el Gobierno y el sindicato de profesores se sienten en la mesa de diálogo para que las reivindicaciones laborales y demás actividades sean ejecutadas fuera del horario escolar.

Gestión escolar centrada en la misión y el clima escolar

Por lo visto, cuando la dirección de la escuela se centra en el cumplimiento de la misión del centro educativo y aborda de manera reiterativa con sus docentes y alumnos los valores con los cuales se identifica, ocurre un efecto en el que los demás miembros de la comunidad educativa los asumen. Por lo tanto, se sugiere crear políticas encaminadas a seleccionar directores de escuelas con alta motivación y compromiso por la educación de calidad. Por supuesto, esto también implicaría acompañamiento y evaluaciones periódicas a los directores de escuelas, tomando como criterio los resultados de los alumnos, el clima relacional y el ambiente centrado en actividades académicas.

7.4. LIMITACIONES Y APORTES

Con este estudio se procura seguir aportando información de valor sobre las características de las escuelas eficaces en República Dominicana. La intención ha sido profundizar en las escuelas objeto de estudio, a partir de un gran número de instrumentos de recogida de información, para obtener información confiable. No obstante, no podemos dejar de lado nuestras limitaciones, algunas de ellas previstas desde el inicio. En este apartado presentamos de manera objetiva las principales limitaciones en este estudio, y sugerimos formas para mejorar futuros estudios en esta área.

Para el diseño metodológico se han tomado en cuenta las capacidades y recursos disponibles. Por lo tanto, para hacer posible este estudio de casos múltiples con enfoque mixto, hemos tenido que prescindir de técnicas avanzadas como son los estudios multiniveles, al no contar con una muestra lo suficientemente representativa en términos estadísticos. Sin embargo, el estudio en profundidad de todo lo que acontece en las escuelas plantea una iniciativa de exploración significativa para las futuras investigaciones sobre eficacia escolar en la República Dominicana.

Para la identificación de las escuelas eficaces en nuestro estudio tan solo hemos podido contar con los resultados de las pruebas nacionales, recomendaciones de funcionarios educativos (percepción sobre eficacia escolar) y con las visitas previas para la evaluación del clima escolar. En un escenario más deseable, nos hubiese gustado contar con mayores evidencias para identificar las escuelas eficaces. Esto implica una interpretación más

completa de la calidad educativa, lo cual conlleva mejores medidas de desempeño, no solo en el ámbito de competencias básicas de lectura, escritura y Matemáticas, sino también otros resultados cognitivos de alto nivel, e incluso en lo afectivo y las competencias sociales. Hasta la fecha, en la República Dominicana no existen mecanismos para identificar otros tipos de desempeño, salvo el rendimiento académico a través de las pruebas nacionales.

Otra limitante encontrada en nuestro estudio ha sido la alta movilización de los directores de prácticamente la mayoría de las escuelas de ambos grupos (eficaces y menos eficaces). Por lo visto, las escuelas eficaces que, en su mayoría eran administradas por congregaciones religiosas, trasladaban a la responsable de la dirección de la escuela a otros centros educativos. Por lo tanto, no pudimos analizar de manera más exhaustiva las características de la dirección de la escuela. Algunos de nuestros hallazgos fueron atribuidos a la influencia y tradición que congregaciones religiosas católica tiene sobre el manejo de las escuelas.

Nuestros hallazgos indican que las escuelas de ambos grupos eran comparables, aunque a la hora de identificar las escuelas de comparación, hemos tenido dificultades para asegurarnos de que todas las variables extrañas estaban controladas. En ocasiones, las escuelas estaban ubicadas muy distantes entre ellas, y es probable que existan particularidades no tratadas en este estudio.

Debido a que nuestro estudio se centra casi exclusivamente en las características de las escuelas eficaces, y tomando en cuenta las características metodológicas, muchas de nuestras conclusiones no establecieron direccionalidad de influencias de las variables entre el mismo nivel y entre niveles. Igualmente, otras propiedades científicas de los estudios sobre eficacia escolar han sido excluidas; por ejemplo, el análisis de la magnitud del efecto de las variables y de la escuela, la estabilidad de los efectos de la escuela en el tiempo, la consistencia de los efectos escolares y los efectos diferenciales de la escuela en los alumnos con diferentes antecedentes. De todas formas, para salvaguardar estas limitaciones previstas desde un inicio, nos centramos en el desarrollo de un estudio con enfoque mixto con niveles de exhaustividad lo suficientemente aceptables, para que los tomadores de decisiones tengan un punto de apoyo para la creación de políticas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa.

Cada visita a los centros educativos conllevó la aplicación de una gran cantidad de instrumentos, y además, las escuelas se encontraban dispersas geográficamente. Por lo tanto, nos centramos en recoger la mayor cantidad de información posible durante dos a tres visitas a los centros educativos. Por supuesto, lejos de llegar a conclusiones simplistas, reconocemos que la escuela es bien conocida por su complejidad, por lo que resultarían más conveniente visitas más prolongadas a los centros educativos, para seguir explorando y profundizando en los hallazgos, a través de la combinación de múltiples métodos de

estudio. Cabe resaltar que, a pesar de que durante nuestras visitas interrumpíamos los procesos cotidianos de las escuelas, en todas recibimos un trato amable, de apertura y colaboración. Además, el equipo que participó en el trabajo de campo recibió las instrucciones adecuadas para interrumpir lo menos posible el desenvolvimiento cotidiano de la escuela.

Finalizado el análisis de los datos, celebramos un encuentro con los directores de los centros educativos, donde pudieron observar los resultados de manera anónima. Prácticamente la totalidad de los directores, tanto de las escuelas eficaces como de las escuelas menos eficaces, estuvieron de acuerdo con los resultados, y se mostraron muy interesados en seguir profundizando con estudios posteriores.

7.5. FUTURAS INVESTIGACIONES

A pesar de las limitaciones identificadas, estamos totalmente convencidos de que el aporte que brinda este estudio, a través de su robusta revisión de la literatura, sus hallazgos y conclusiones, representa un aporte significativo para los tomadores de decisiones en el plano educativo. El objetivo último consiste en transferir prácticas de gestión escolar y desempeño docente a escuelas que por décadas han estado ubicadas en contextos de gran vulnerabilidad.

Finalmente, tomando como referencia todo lo antes dicho, presentamos líneas de investigación futuras para seguir profundizando y obteniendo información relevante sobre eficacia escolar. De esta manera planteamos las siguientes acciones:

Mejorar la identificación escuelas eficaces

Para la identificación de las escuelas eficaces, se sugiere la creación de herramientas y procedimientos para identificar otros resultados cognitivos de alto nivel e, incluso, determinar el rendimiento socioafectivo. En este mismo orden, también se sugiere mejorar los niveles de evaluación de las pruebas nacionales, ya que estas presentan graves limitaciones a la hora de evaluar competencias básicas.

Ampliar el estudio y mejorar diseño metodológico

En la medida en que se eleva el nivel de número de las escuelas, el abanico de diseño de estudios se amplía. En este sentido, se sugiere desarrollar estudios con muestras de escuelas lo suficientemente representativas, tanto estadística como ecológicamente. Los estudios se pueden extender a zonas de mucha mayor vulnerabilidad, como son las escuelas de mayoría inmigrante haitiana, localizadas en los ingenios azucareros y en la zona fronteriza. La herramienta metodológica con mayor prestigio actualmente son los estudios multinivel. Por lo tanto, para seguir avanzando en el conocimiento, se hace imprescindible el desarrollo de estudios de este tipo, siempre y cuando se cuente con las competencias y fondos suficientes para su ejecución.

Medir las propiedades científicas de las escuelas eficaces

Este punto está muy relacionado con el anterior. A través de los estudios de eficacia escolar con el modelo multinivel, se facilitaría la identificación de la magnitud de los efectos de las variables y de la escuela, la estabilidad de los efectos escuela en el tiempo, la consistencia de los efectos escolares y los efectos diferenciales. Además, se contribuiría al conocimiento que se viene acumulando en la región de Latinoamérica y el Caribe sobre este tema.

Realizar estudios longitudinales

Podemos notar que estas sugerencias son interdependientes y que su ejecución reportaría importantes conocimientos a la comunidad de investigadores. Luego de identificar las escuelas eficaces y seleccionar diseño con enfoque mixto, resulta conveniente recoger datos durante un tiempo prolongado para conocer mejor el comportamiento de las variables y también para brindar hallazgos novedosos. Por supuesto, esto implicaría una gran inversión de tiempo, de recursos económicos, materiales y humanos.

Replicar estudio en secundaria

Sin lugar a dudas, los procesos pedagógicos entre los niveles, e incluso el ambiente de las escuelas por niveles presentan significativas diferencias. En la República Dominicana, por lo general, los niveles educativos se desarrollan en edificaciones separadas. Además, los criterios para la contratación de los docentes varían. Además, los docentes de secundaria, presentan niveles de especialización de mayor grado que los docentes del nivel de primaria. Conocer el comportamiento de las variables analizadas en este estudio representaría un aporte importante al sistema educativo.

7.6. REFLEXIÓN FINAL

Llegados a este punto, aflora la sensación del deber cumplido. Sin lugar a dudas, este ha sido el mayor esfuerzo de investigación desarrollado por un servidor hasta la fecha. A pesar de contar con limitadas posibilidades de recursos y margen de maniobra, hemos podido llenar las expectativas. De hecho, hemos reflexionado sobre algunos de nuestros principales hallazgos con las escuelas que fueron objeto de estudio. Falta por comprobar si este trabajo podría tener impacto a través de la replicación de los resultados.

El sistema educativo dominicano tiene grandes retos que superar, pero también es justo reconocer que, desde las últimas décadas, se están invirtiendo grandes esfuerzos por mejorarlo. Por ejemplo, a partir del año 2012, el gasto educativo se ha duplicado hasta alcanzar un 4% del producto interno bruto (PIB). Los programas de formación continua a los docentes se han incrementado sustancialmente, de hecho, la estrategia de formación se ha trasladado a las escuelas. Igualmente, la construcción masiva de escuelas y la

extensión de la jornada de clases –de cuatro a ocho horas– ha sido una política prioritaria para los más recientes gobiernos. Estas y muchas otras acciones políticas de gran relevancia vienen a caracterizar un país en el que durante muchos años la educación ha estado relegada a puestos de menor relevancia.

En este contexto, en donde los gobernantes han colocado el tema de la educación en los primeros lugares de sus agendas, resulta urgente y conveniente el desarrollo de estudios sobre eficacia escolar en la República Dominicana. De esta manera, evitamos la apropiación de resultados y conclusiones encontrados en otros contextos, a veces muy disímiles al nuestro; traducidos en programas costosos, con pocas garantías de éxito.

Los estudios sobre eficacia escolar desarrollados en nuestro contexto, con alto grado de exigencia metodológica, constituyen una herramienta eficaz para auxiliar la toma de decisiones y para aportar conocimiento de gran valor a la comunidad científica nacional e internacional.

Llegar a conclusiones sobre los procesos escolares no es una tarea fácil. De hecho, replicar buenos resultados de una escuela a otra representa un reto mayor. En la medida en que comprendamos las propiedades científicas de las escuelas eficaces y el comportamiento de las distintas variables podremos acompañar a la escuela hacia la ruta de la eficacia escolar.

Referencias

- Abbott, I., Rathbone, M. y Whitehead, P. (2012). *Education policy*. Londres: SAGE.
- Abd-El-Khalick, F. y Zeidler, D.L. (2016). On the 'Fabric' of our global science education research community: *The art and science of writing for the Journal of Research in Science Teaching*. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(1), 3-6. doi:10.1002/tea.21307
- Adams, G. y Carnine, D. (2003). Direct instruction. En Swanson, L., Harris, K., Graham, S. (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 403-416). Nueva York, NY: Guilford Press.
- Adeyemi, B.A. (2008). Effects of cooperative learning and problem-solving strategies on junior secondary school students' achievement in social studies. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(3), 691-708.
- Agirdag, O., Driessen, G. y Merry, M. S. (2017). The Catholic school advantage and common school effect examined: a comparison between Muslim immigrant and native pupils in Flanders. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 123-135. doi:10.1080/09243453.2016.1251469
- Ahmad, F. (2010). Effect of cooperative learning on students' achievement at elementary level. *The International Journal of Learning*, 17(3), 127-142.

- Ahsana, H. y Haque, M. E. (2015). *Threshold Effects of Human Capital: Schooling and Economic Growth* (Centre for Growth and Business Cycle Research Discussion Paper Series). Manchester: University of Manchester.
- Aigner, D. J. (1970). A comment on problems in making inferences from the Coleman Report. *American Sociological Review*, 35(2), 249-252.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management*, 32(3), 197-213. doi:10.1080/13632434.2012.669648
- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Aitkin, M. y Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, 149(1), 1-43.
- Akiba, M., Letendre, G. K. y Scribner, J.P. (2007). Teacher quality, opportunity gap, and national achievement in 46 countries. *Educational Researcher*, 36(7), 369-387.
- Alarco, J. V. A. (2013). Importancia, uso y utilidad que el profesorado de educación primaria atribuye a las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora. Comunicación presejada en el XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Alicante, Universidad de Alicante.
- Alexander, K. y Morgan, S. L. (2016). The Coleman Report at Fifty: Its Legacy and Implications for Future Research on Equality of Opportunity. *RSF*, 2(5), 1-16. doi:10.7758/RSF.2016.2.5.01
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: instructional leadership. Academic press, and student achievement* (Tesis doctoral). Ohio State University, Columbus, OH.
- Almeida, L. S., Prieto, M. D., Ferreira, A.I., Bermejo, M. R., Ferrando, M. y Ferrándiz, C. (2010). Intelligence assessment: Gardner multiple intelligence theory as an alternative. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 225-230.
- Altrichter, H. y Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32-56. doi:10.1080/09243453.2014.927369
- Altun, S. (2015). The Effect of Cooperative Learning on Students' Achievement and Views on the Science and Technology Course. *International Electronic Journal Environmental Education*, 7(3), 451-468.
- Álvarez Gutiérrez, J. (2003). Reforma educativa en México: el Programa Escuelas de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-15.

- Álvarez-Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. (2016). El Informe Coleman a Debate en su Cincuenta Aniversario. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 87-106.
- Amrein-Beardsley, A. (2008). Methodological concerns about the education value-added assessment system. *Educational Researcher*, 37(2), 65-75.
- Angrist, J.D., Pathak, P.A. y Walters, C. R. (2013). Explaining Charter School Effectiveness. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(4), 1-27. doi:10.1257/app.5.4.1
- Angulo, J.F. (1999). *El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Arocho, W.R. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263.
- Azigwe, J.B., Kyriakides, L., Panayiotou, A. y Creemers, B.P.M. (2016). The impact of effective teaching characteristics in promoting student achievement in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 51, 51-61.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Contreras, C., Hernández, E. y García, M. (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Báez de la Fe, B. F. (1994). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 4, 93-116.
- Ballou, D. y Springer, M. G. (2017). Has NCLB encouraged educational triage? Accountability and the distribution of achievement gains. *Education Finance and Policy*, 12(1), 77-106. doi:10.1162/EDFP_a_00189
- Barba, B. (2009). ¿Hasta Dónde Llega la Eficacia Escolar?. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 3-6.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- Barroso, C. D. M., Mello, G. D. y Faria, A. D. (1978). Influência das características do aluno na avaliação do seu desempenho. *Cadernos de pesquisa*, 26. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Beech, J. y Marchesi, A. (2008). *Estar en la escuela, estudio sobre convivencia*. Buenos Aires: OEI.

- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P. y Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292. doi:10.1080/09243453.2015.1083038
- Bell, L. y Stevenson, H. (2006). *Education policy: Process, themes & impact*. Nueva York, NY: Routledge.
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la Reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic y M. Pardo (Eds.), *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp.129-146). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.
- Bellei, C. (2009). Does Lengthening the School Day Increase Students' Academic Achievement? Results from a Natural Experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640.
- Bellei, C., Elgueta, S. y Milessi, C. (1997). *Percepción y valoración de los profesores sobre el Premio a la Excelencia Docente*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación – UNICEF.
- Benavidez, V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 83-96.
- Bertucci, A., Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Conte, S. (2012). Influence of group processing on achievement and perception of social and academic support in elementary inexperienced cooperative learning groups. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 329-335.
- Betebenner, D. W. and R. L. Linn (2010) *Growth in Student Achievement: Issues of Measurement, Longitudinal Data Analysis and Accountability*. Princeton, NJ: K-12 Assessment and Performance Management Center, ETS.
- Betts, J.R., Zau, A. y Rice, L. (2003). *Determinants of student achievement: New evidence from San Diego*. San Francisco, CA: Public Policy Institute of California.
- Biancarosa, G., Bryk, A.S. y Dexter, E.R. (2010). Assessing the value-added effects of literacy collaborative professional development on student learning. *The Elementary School Journal*, 111(1), 7-34.
- Blackstone, T. (1967). The Plowden Report. *The British Journal of Sociology*, 18(3), 291-302.
- Blanco, E. (2009). Eficacia Escolar y desigualdad: aportes para la política educativa. *Perfiles Latinoamericanos*, 17(34), 51-85.

- Blanco, R. (2008). Eficacia Escolar desde el enfoque de calidad de la educación. En UNESCO/OREALC, *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y El Caribe* (pp. 7-16). Santiago: UNESCO/OREALC.
- Boonen, T., Van Damme, J., Onghena, P. (2014). Teacher effects on student achievement in first grade: which aspects matter most?. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 126-152
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: CSIE
- Bosco, E.B. (2008). Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria mexicana: un análisis multinivel. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 58-84.
- Bosker, R.J. (2011). Educational effectiveness to evidence based education. Presentado en International Congress for School Effectiveness and Improvement, Limassol.
- Bos, M.S., Ganimian, A. y Vegas, E. (2014). *América Latina en PISA 2012: ¿Cómo se desempeñan los varones y las mujeres?* BID. Recuperado a partir de <http://publications.iadb.org/handle/11319/6355>
- Botha, N. (2011). Contextual Factors in the Assessment of the Effect of School-based Management on School Effectiveness. *J Soc Sci*, 27(1), 15-23.
- Botha, N. (2010). School effectiveness: conceptualizing divergent assessment approaches. *South African Journal of Education*, 30(4), 605-620.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. and Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Education*, 1(2), 176-216.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. y Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145.
- Briceño, M. U. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: School can make a difference*. Nueva York, NY: Praeger.

- Brown, K.E. y Medway, F. J. (2007). School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 529-540.
- Bruan, H.I. (2005). *Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Brühwiler, C. y Blatchford, P. (2011). Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome. *Learning and Instruction*, 21(1), 95-108.
- Bruns, B. y Luque, J. (2015). *Grat Teachers. How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank.
- Cain, G. G. y Watts, H. W. (1970). Problems in Making Policy Inferences from the Coleman Report. *American Sociological Review*, 35(2), 228-242.
- Campbell, R., Kyriakides, L., Muijs, R. y Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Capara, G. y Tarimb, K. (2015). Efficacy of the Cooperative Learning Method on Mathematics Achievement and Attitude: A Meta-Analysis Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2, 553-559.
- Cardak, B.A. y Vecchi, J. (2013). Catholic school effectiveness in Australia: A reassessment using selection on observed and unobserved variables. *Economics of Education Review*, 37, 34-45. doi:10.1016/j.econedurev.2013.08.003
- Carpenter, J.R., Goldstein, H. y Rasbash, J. (2003). A Novel Bootstrap Procedure for Assessing the Relationship between Class Size and Achievement. *Journal of the Royal Statistical Society. Series C (Applied Statistics)*, 52(4), 431-443.
- Carrasco, A. (2007). Mejoramiento escolar en contextos de pobreza: problematizando supuestos desde la evidencia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 291-299.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Carvallo, M. (2006). Factores que afectan el desempeño de los alumnos mexicanos en edad de educación secundaria. Un estudio dentro de la corriente de Eficacia Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 30-53.
- Carvallo-Pontón, M. (2010). Eficacia Escolar: antecedentes, hallazgos y futuro. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 199-214.

- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Cepeda, J. (2004). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 34(4), 1-9.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de Matemática y Lengua de la educación secundaria en Argentina: un modelo de tres niveles. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2).
- Cervini, R. (2006). Progreso de aprendizaje en la educación secundaria básica de Argentina: un análisis multinivel de valor agregado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 54-83.
- Cervini, R. (2009). Class, school, municipal, and state effects on mathematics achievement in Argentina: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 319-340.
- Cheng, Y. C. (1996). A School-Based Management Mechanism for School Effectiveness and Development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 35-61.
- Christoforidou, M., Kyriakides, L., Antoniou, P. y Creemers, B. P. M. (2014). Searching for stages of teacher's skills in assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 40, 1-11
- Cid, S. (2008). El Uso de Estrategias de Aprendizaje y su Correlación con la Motivación de Logro en los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 100-120.
- Clark, D. L., Lotto, L. y Astuto, T. A. (1984). Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68.
- Clausen, K. W. (2013). Ontario's Plowden report: British influence on Canadian education in the 1960s. *History of Education*, 42(2), 204-221. doi:10.1080/0046760X.2012.707690
- Coe, R. y Fitz-Gibbon, C. (1998). School effectiveness research: Criticisms and recommendations. *Oxford Review of Education*, 24(4), 421-438
- Coelho, V. A., Marchante, M. y Sousa, V. (2015). Positive Attitude: A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of Adolescence*, 43, 29-38.
- Coelho, V.A., Sousa, V., Figueira, A. P. (2016). The Effectiveness of a Portuguese Elementary School Social and Emotional Learning Program. *Journal of Primary Prevention*, 37(5), 433-447.

- Cohen-Vogel, L. y Harrison, C. (2013). Leading With Data: Evidence From the National Center on Scaling up Effective Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 12(2), 122-145. doi:10.1080/15700763.2013.792934
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S Government Printing Office.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (2011). Equality of Educational Opportunity. En R. Arum, I. R. Beattie y K. Ford (Eds.), *The Structure of Schooling: Readings in the Sociology of Education* (pp. 120-136). Los Angeles, CA: Sage.
- Coleman, J. S. (1970). Reply to Cain and Watts. *American Sociological Review*, 35(2), 242-249.
- Comboni, J. (1979). *La escuela como determinante de los resultados escolares en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Conde González, F. J. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 323-342.
- Connell, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Cooper, K.S. (2014). Eliciting Engagement in the High School Classroom: A Mixed-Methods Examination of Teaching Practices. *American Educational Research Journal*, 51(2), 363-402. doi:10.3102/0002831213507973
- Cordero-Ferrera, J. M., Pedraja-Chaparro, F. y Salinas-Jiménez, J. (2008). Measuring efficiency in education: an analysis of different approaches for incorporating non-discretionary input. *Applied Economics*, 40(10), 1323-1339.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.
- Cortes, K. E., Goodman, J. S. y Nomi, T. (2015). Intensive Math Instruction and Educational Attainment Long-Run Impacts of Double-Dose Algebra. *The Journal of Human Resources*, 50(1), 108-158
- Correa, J. J. (2011). Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: Un Análisis multinivel. *Sociedad y Economía*, (6), 81-105.
- Cowan, J. y Goldhaber, D. (2016). National board certification and teacher effectiveness: evidence from Washington State. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(3), 233-258. doi:10.1080/19345747.2015.1099768

- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education: A Lifewide Foundation*. Londres: Continuum.
- Creemers, B. P. M. (1993). Development of a theory on educational effectiveness: Testing a multilevel, multifactor, contextual Theory about Education. *Educational Research Journal*, 8, 1-11.
- Creemers, B. P. M. (2002). The comprehensive model of educational effectiveness: Background, major assumptions and description. *Faculty of Behavioural and Social Sciences*.
- Creemers, B. P. M. y Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Creemers, B. P. M. y Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. EEUU: Routledge.
- Creemers, B. P. M. y Kyriakides, L. (2013). *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. Nueva York, NY: Routledge.
- Creemers, B. P. M. y Kyriakides, L. (2015). Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 102-119. doi:10.1080/09243453.2013.869233
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. y Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership & Management*, 33(2), 114-132. doi:10.1080/13632434.2013.773883
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L. y Sammons, P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. Nueva York, NY: Routledge.
- Creemers, B. P. M. (1997). Visions That Work: A Further Elaboration of the Comprehensive Model of Educational Effectiveness. Comunicación presentada en *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Creswell, J. W. y Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(4), 303-308.
- Cruces, G. and Gasparini, L. (2011). *Inequality in Education: Evidence for Latin America*. (Working Paper 2011/93). Recuperado del sitio de Internet World Institute for Development Economic Research: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45906/Documento_completo____.pdf?sequence=1
- Cuadras, C. (2014). *Nuevos métodos de análisis multivariante*. Barcelona: CMC.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *RIEJS. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 79-93.

- Cueto, S. y Secada, W. (2003). Eficacia Escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). 1-23.
- Cueto, S. y Secada, W. (2004). Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en matemática de niños y niñas aimara, quechua y castellano hablantes en escuelas bilingües y monolingües en Puno, Perú. En D. Winkler y S. Cueto (Eds.), *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina* (pp. 315-354), Washington, DC: PREAL.
- Curby, T., LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M. y Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 20, 346–372.
- Dale, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs: Partnership and Practice*. Nueva York, NY: Routledge.
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo*, 49(2), 1-20.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation? *Educational Researcher*, 44(2), 132-137. doi:10.3102/0013189X15575346
- Darling-Hammond, L. y Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. y Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15.
- Darmody, M., Smyth, E. y McCoy, S. (2008). Acting up or opting out? Truancy in Irish secondary schools. *Educational Review*, 60(4), 359-373
- Day, C., Elliot, B. y Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. y Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- De Hoyos, R.E., Espino, J.M. y García, V. (2012). Determinantes del logro escolar en México: Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior. *El Trimestre Económico*, 316, 783-811.
- De Fraine, B., Van Damme, J. y Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate

- multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132–50.
- De Maeyer, S., Rymenans, R., Van Petegem, P., van den Bergh, H. y Rijlaarsdam, G. (2007). Educational leadership and pupil achievement: The choice of a valid conceptual model to test effects in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 125–45.
- De Maeyer, S., Van Den Bergh, H., Rymenans, R., Van Petegem, P. y Rijlaarsdam, G. (2010). Effectiveness criteria in school effectiveness studies: Further research on the choice for a multivariate model. *Educational Research Review*, 5(1), 81-96.
- Deming, D. J. y Figlio, D. (2016). Accountability in US Education: Applying Lessons from K–12 Experience to Higher Education. *The Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 33-55. doi:10.1257/jep.30.3.33
- Determan, D.W. y Ware, G. (1966). New Dimensions in Education: Title VI of the Civil Rights Act of 1964. *The Journal of Negro Education*, 35(1), 5-10.
- Díaz, T. y Alemán, P. A. (2011). La Educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(23), 1-24.
- Donaldson, M. (1987). *Children's minds*. Londres: Fontana.
- Donoso Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-(2004): El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135.
- Downey, D. B. y Condron, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207-220. doi:10.1177/0038040716651676
- Doval, D. y Sieber. (2015). La implementación de políticas compensatorias en los sistemas educativos: el PSE como focopolítica. *Fronteras*, 2(1), 65-84.
- Droguett, M. A. G., Valencia, S. M. y Páucar, M. A. V. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158.
- Duarte, J., Gargiulo, C. y Moreno, M. (2011). *Infraestructura escolar y aprendizajes en la educación básica latinoamericana: Un análisis a partir del SERCE*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Dunbar, D. (2011). The Effects of Social Justice Activity Participation on Aspiring School Leaders in an Instructional Leadership Degree Program. *North America Chapter of World Council for Curriculum y Instruction*, 10(1), 130-141.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.

- Egalite, A. J. y Kisida, B. (2016). School size and student achievement: a longitudinal analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 406-417. doi:10.1080/09243453.2016.1190385
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 199-224.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. y Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80(5), 219-231.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(8), 1-13.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E. y Loyola, J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 97-112.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. y Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131-146.
- Evertson, C., Emmer, E. y Brophy, J. (1980). Predictors of effective teaching in junior high mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 12, 167-178.
- Fernández Díaz, M. y González Galán, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de Eficacia Escolar. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1).
- Fernández Aguerre, T. (2003). Métodos estadísticos de estimación de los efectos de la escuela y su aplicación al estudio de las escuelas eficaces. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-28.
- Fernández Aguerre, T. (2007). *Distribución del conocimiento escolar: Clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Ferrão, M.E. (2014). School effectiveness research findings in the Portuguese speaking countries: Brazil and Portugal. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(1), 3-24.
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B. (2007). *No More Failures Ten Steps to Equity in Education: Ten Steps to Equity in Education*. París: OECD.
- Flores González, L. M. y Retamal Salazar, J. A. (2012). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8).

- Flores, M. M. y Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inference, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 244-251
- Foreman, P. y Arthur-Kelly, M. (2008). Social Justice Principles, the Law and Research, as Bases for Inclusion. *Australasian Journal of Special Education*, 32(1), 109-124.
- Foro Mundial De Educación Para Todos. (2000). *Marco de acción de Dakar de Educación Para Todo: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
- Fox, L. (2016). Playing to teachers' strengths: Using multiple measures of teacher effectiveness to improve teacher assignments. *Education Finance and Policy*, 11(1), 70-96. doi:10.1162/EDFP_a_00176
- Franco, C., Ortigão, I., Albernaz, Â, Bonamino, A., Aguiar, G., Alves, F. y Sátyro, N. (2007). Calidad y equidad en educación: reconsiderando el significado de "factores intra-escolares". *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 15(55), 277-298.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In N. Fraser y A. Honneth, (Eds). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 7-88). Londres: Verso.
- Fuchs, L.S. y Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: A meta-analysis. *Exceptional children*, 53(3), 199-208.
- Fullan, M. (2002). Leadership and sustainability. *Principal leadership*, 3(4), 14-17.
- Furman, M., Podestá, M. E. y Mussini, M. (2015). Contextos Institucionales y Mejora Escolar en Ciencias Naturales: Un análisis de Escuelas del Bicentenario. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 135-157.
- Galini, R. y Efthymia, P. (2009). Dimensions of the Classroom Climate, as Perceived by the Students, Related to Their Teachers' Evaluation Approach on Their Overall Performance in a Greek Primary School Sample. *New Horizons in Education*, 57(2), 109-120.
- García, L., Cerda, A. y Donoso-Díaz, S. (2011). Determinantes de la calidad docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica. *INNOVAR*, 21(39), 7-21.
- Gardner, H. (1996). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y como deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Garrido M, (2011). La construcción de espacio escolar y la justicia social. *Revista Geográfica de América Central*, 2(47E), 1-27.
- Gasse, R. V., Vanhoof, J. y Petegem, P. V. (2016). The impact of school culture on schools' pupil well-being policy-making capacities. *Educational Studies*, 42(4), 340-356. doi:10.1080/03055698.2016.1195718

- Gawade, N. G. y Meyer, R. H. (2016). Measuring Teacher Effectiveness Using Value-Added Models of High School Achievement. *Teachers College Record*, 118(13), 1-32.
- Glazerman, S., Loeb, S., Goldhaber, D., Staiger, D., Raudenbush, S. y Whitehurst, G. (2010). *Evaluating Teachers: The Important Role of Value-Added*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Glewwe, P., Jacoby, H.G. y King, E.M. (2001). Early childhood nutrition y academic achievement: a longitudinal analysis. *Journal of Public Economics*, 81(3), 345.
- Goe, L. (2007). *The link between teacher quality y student outcomes: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Golash-Boza, T. (2005). Assessing the Advantages of Bilingualism for the Children of Immigrants. *International Migration Review*, 39(3), 721-753.
- Goldhaber, D. (2015). Exploring the Potential of Value-Added Performance Measures to Affect the Quality of the Teacher Workforce. *Educational Researcher*, 44(2), 87-95. doi:10.3102/0013189X15574905
- Goldhaber, D. y Anthony, E. (2007). Can teacher quality be effectively assessed? National board certification as a signal of effective teaching. *The review of economics and statistics*, 89(1), 134-150.
- Goldhaber, D., Lavery, L., Theobald, R. (2016). Inconvenient Truth? Do Collective Bargaining Agreements Help Explain the Mobility of Teachers within School Districts?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 35(4), 848-880
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models*, Londres: Edward Arnold.
- Goldstein, H. (1997). Methods in School Effectiveness Research. *School Effectiveness & School Improvement*, 8(4), 369-395. doi:10.1080/0924345970080401
- Goldstein, H. (2011). *Multilevel Statistical Models*. Londres: Wiley.
- Goldstein, H. y Woodhouse, G. (2000). School Effectiveness Research and Educational Policy. *Oxford Review of Education*, 26(3/4), 353-363.
- González, E. R. y Ortega, A. P. (2013). Relación de sobrepeso y obesidad con nivel de actividad física, condición física, perfil psicomotor y rendimiento escolar en población infantil (8 a 12 años) de Popayán. *Revista Movimiento Científico*, 7(1), 71-84.
- Gorard, S. (2010). Serious doubts about school effectiveness. *British Educational Research Journal*, 36(5), 745-766.
- Gray, J. y Jesson, D. (1987). Exam results and local authority league tables. In A. Harrison y J. Gretton (Eds.), *Education and Training UK*, 33-41.
- Greenberg, J. y Colquitt, J. A. (2005). *Handbook of organizational justice*. New Jersey: LEA.

- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. y Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483–496.
- Gregorutti, G. J. y Pereira, M. V. B. (2013). Acreditación de la universidad privada ¿Es un sinónimo de calidad? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 122-139.
- Griffiths, M. (2003). *Action for social justice in education: Fairly different*. Buckingham: Open University Press.
- Grissom, J.A., Loeb, S. y Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 0013189X13510020.
- Grossman, P., Cohen, J., Ronfeldt, M. y Brown, L. (2014). The Test Matters: The Relationship Between Classroom Observation Scores and Teacher Value Added on Multiple Types of Assessment. *Educational Researcher*, 43(6), 293-303. doi:10.3102/0013189X14544542
- Guan, C., Wen, X., Gong, Y., Liang, Y. y Wang, Z. (2014). Family Environment and Depression: A Population-Based Analysis of Gender Differences in Rural China. *Journal of Family Issues*, 35(4), 481-500. doi:10.1177/0192513X12474624
- Guthrie, J. W. y Thomas, T. C. (1973). I. Policy Implications of the Coleman Report Reanalyses. *Phi Delta Kappan*, 54(9), 602-605.
- Guzmán, J. L., Castillo, M., Lavarreda, J. y Mejía, R. (2013). Effective Teacher Training Policies to Ensure Effective Schools: A Perspective from Central America and the Dominican Republic. Comunicación presentada en *International Conference for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*, Santiago de Chile.
- Hall, P. M. (1974). Exploring the Politics of Coleman. *School Review*, 83(1), 125-38.
- Hallinan, M. T. (1988). Equality of Educational Opportunity. *Annual Review of Sociology*, 14(1), 249-268.
- Hallinger, P. y Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173.
- Han, W. (2012). Bilingualism and Academic Achievement. *Child development*, 83(1), 300-321.
- Hanushek, E. A. y Kain, J.F. (1972). On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy. En E. Mosteller y D. P. Moynihan, (Eds). *On Equality of Educational Opportunity* (pp. 116-145). Nueva York, NY: Random House.
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. In E. Hanushek y F. Welch, (Eds). *Handbook of the Economics of Education* (pp. 1051-1078). Ámsterdam: North-Holland.

- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267-271.
- Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2012). The distribution of teacher quality and implications for policy. *Annu.Rev.Econ.*, 4(1), 131-157.
- Hanushek, E. y Wössmann, L. (2007). *The Role of Education quality for economic growth*. Washington, DC: World Bank.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2017). School Resources and Student Achievement: A Review of Cross-Country Economic Research. En M. Rosén, K. Y. Hansen y U. Wolff (Eds.), *Cognitive Abilities and Educational Outcomes* (pp. 149-171). Londres: Springer International Publishing.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2012). Schooling, educational achievement, and the Latin American growth puzzle. *Journal of Development Economics*, 99(2), 497-512.
- Hänze, M. y Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and instruction*, 17(1), 29-41.
- Hamdan, A.R. y Lai, C.L. (2015). The Relationship between Teachers' Factors and Effective Teaching. *Asian Social Science*, 11(12), 274-280.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Campbell, C., Creemers, B., ... Weinstein, J. (2013). Getting lost in translation? An analysis of the international engagement of practitioners and policy-makers with the educational effectiveness research base. *School Leadership and Management*, 33(1), 3-19. doi:10.1080/13632434.2012.723622
- Hargreaves, D. J. (2002). *Infancia y Educación Artística*. Madrid: Morata.
- Heck, R. H. (2009). Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47(2), 227-249.
- Heck, R. H. y Moriyama, K. (2010). Examining relationships among elementary schools' contexts, leadership, instructional practices, and added-year outcomes: A regression discontinuity approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 377-408.
- Heck, R. H. y Thomas, S. L. (2000). *An introduction to multilevel modeling techniques*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hernández Padilla, E. y Bazán Ramírez, A. (2016). Efectos contextuales, socioeconómicos y culturales, sobre los resultados de México en lectura en PISA 2009. *REEICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 79-95. doi:10.15366/reice2016.14.2.005
- Hernani Limarino, W. (2005). Are Teachers Well Paid in Latin America and the Caribbean? Relative Wage and Structure of Returns of Teachers in Latin America and the

- Caribbean. En E. Vegas (Ed.), *Incentives to Improve Teaching: Lessons from Latin America*. Washington DC: The World Bank.
- Hoge, D. R., Smit, E. K. y Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82, 117-127.
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Horng, E.L., Klasik, D. y Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116(4), 491-523.
- Hornstra, L., van, der V., Peetsma, T. y Volman, M. (2015). Does classroom composition make a difference: Effects on developments in motivation, sense of classroom belonging, and achievement in upper primary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), 125-152. doi:10.1080/09243453.2014.887024
- Hsiung, C. M. (2012). The effectiveness of cooperative learning. *Journal of Engineering Education*, 101(1), 119-137.
- Ingles, S. J., Dowd, K. L., Baldridge, J. D., Stipe, J. L., Bartot, V. H. y Frankel, M. R. (1994). *National Education Longitudinal Study of 1988, second follow-up: Student component data file user's manual*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). (2005). *Estudio nacional de convivencia escolar*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Intxausti, N., Etxeberria, F. y Bartau, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 14-30. doi:10.1080/13603116.2016.1184324
- Iraola, E. G., y Hoyelos, G. P. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 5, 199-226.
- Iturre, R.C. (2010). El "Efecto Escuela" en la Educación Primaria y Secundaria: El Caso de Argentina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 7-25.
- Isac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B. y van, der W. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 29-63. doi:10.1080/09243453.2012.751035
- Jácome, A. P., Hernández, G. M. G., Gutiérrez, G. V., Guillén, L. E. F. y Pérez, J. A. (2014). Efectos de la malnutrición en el aprendizaje y rendimiento escolar en niños preescolares en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. *Lacandonia*, 6(1), 99-102.

- Jackson, C. K., Rockoff, J. E. y Staiger, D. O. (2014). Teacher Effects and Teacher-Related Policies. *Annual Review of Economics*, 6(1), 801-825. doi:10.1146/annurev-economics-080213-040845
- Jacob, B. A. y Ludwig, J. (2010). Educational interventions their effects on the achievement of poor children. En *Neighborhood and Life Chances: How Place Matters in Modern America* (pp. 37-49). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Jennings, J.L. y Lauen, D.L. (2016). Accountability, Inequality, and Achievement: The Effects of the No Child Left Behind Act on Multiple Measures of Student Learning. *RSF*, 2(5), 220-241. doi:10.7758/RSF.2016.2.5.11
- Johansson-Stenman, O. y Konow, J. (2010). Fair air: distributive justice and environmental economics. *Environmental and Resource Economics*, 46(2), 147-166.
- Johnson, D., Johnson R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kane, T. J., Rockoff, J. E. y Staiger, D. O. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(6), 615-631.
- Kaufman, R. R. y Nelson, J. M. (2005). *Políticas de reforma educativa comparación entre países*. Santiago de Chile: PREAL.
- Keddie, A. (2011). *Educating for Diversity and Social Justice*. Routledge Research in Education. Londres: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Khalili, M., Camanho, A., Portela, M. y Alirezade, M. (2010). The measurement of relative efficiency using data envelopment analysis with assurance regions that link inputs and outputs. *European Journal of Operational Research*, 203(3), 761-770.
- Kinder, D. y Carnine, D. (1991). Direct instruction: What it is and what it is becoming. *Journal of Behavioral Education*, 1(2), 193-213.
- Kirk, D. J. y Jones, T. L. (2004). *Effective schools*. Dallas, TX: Pearson Education.
- Knight, J. K. y Wood, W. B. (2005). Teaching more and lecturing less. *Cell Biology Education*, 4, 298-310.
- Knuver, A. W. y Brandsma, H. P. (1993). Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 4(3), 189-204.
- Koedel, C. y Betts, J. R. (2007). *Re-examining the role of teacher quality in the educational production function*. (Working Paper 708). Recuperado del sitio de Internet University of Missouri Department of Economics: https://economics.missouri.edu/working-papers/2007/wp0708_koedel.pdf

- Konstantopoulos, S. (2014). Teacher Effects, Value-Added Models, and Accountability. *Teachers College Record*, 116(1), 1-21
- Konstantopoulos, S. y Chung, V. (2011). Teacher effects on minority and disadvantaged students' grade 4 achievement. *Journal of Educational Research*, 104(2), 73-86.
- Krüger, N., Formichella, M. M. y Lekuona, A. (2015). Beyond cognitive-skills: The attitude towards school and its determinants in Spain with PISA 2009. *Revista de Educacion*, (367), 10-35. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-367-281
- Kyriacou, C. (1997). *Effective teaching in schools: Theory and practice*. Londres: Nelson Thornes.
- Kyriakides, L., Charalambous, C., Demetriou, D. y Panayiotou, A. (2014). Using PISA studies to establish generic models of educational effectiveness. En R. Strietholt, W. Bos, J.-E. Gustafsson y M. Rosén, *Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments* (pp. 191–206). Munich: Waxmann Verlag.
- Kyriakides, L. y Creemers, B. P. M. (2006). Testing the dynamic model of educational effectiveness: Teacher effects on cognitive and affective outcomes. Comunicación presentada en la 87th Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Kyriakides, L. y Creemers, B. P. M. (2009). Explaining stability and changes in schools: A follow-up study testing the validity of the dynamic model. Comunicación presejada en EARLI conference, Amsterdam.
- Kyriakides, L. y Creemers, B. P. M. (2011). Can Schools Achieve Both Quality and Equity? Investigating the Two Dimensions of Educational Effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 16(4), 237-254. doi:10.1080/10824669.2011.610269
- Kyriakides, L. y Creemers, B. P. M. (2017). Searching for Causality to Develop and Test Theoretical Models of Educational Effectiveness Research. En M. Rosén, K. Y. Hansen y U. Wolff (Eds.), *Cognitive Abilities and Educational Outcomes* (pp. 111-125). Londres: Springer International Publishing.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M. y Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 12-23.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Muijs, D., Rekers-Mombarg, L., Papastilianou, D., Van Petegem, P. y Pearson, D. (2014). Using the dynamic model of educational effectiveness to design strategies and actions to face bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(1), 83-104
- Kyriakides, L. (2006). Using international comparative studies to develop the theoretical framework of educational effectiveness research: A secondary analysis of TIMSS (1999) data. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 513-534.

- LaRusso, M., Romer, D. y Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence*, 37, 386–398.
- Lauder, H., Jamieson, I. y Wikeley, F. (1998). Models of effective schools: limits and capabilities. In R. Slee, S. Tomlinson and G. Weiner, (Eds.), *School effectiveness for whom?* (pp. 51-69). Londres: Falmer Press.
- Lavy, V. (2012). *Expanding School Resources and Increasing Time on Task: Effects of a Policy Experiment in Israel on Student Academic Achievement and Behavior..* (CAGE Online Working Paper Series). Recuperado del sitio de Internet University of Warwick: http://wrap.warwick.ac.uk/57888/1/WRAP_95.2012_lavy.pdf
- Lawrent, G. (2012). *Influence of External Forces on Educational Policy Formulation and Implementation in Tanzania*. Berlín: GRIN Verlag.
- Leana, C. R. y Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353-366.
- Lee, T., Cornell, D., Gregory, A. y Fan, X. (2011). High suspension schools and dropout rates for Black and White students. *Education and Treatment of Children*, 34,167–192.
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E. y Kelley, J. G. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228.
- Levy, S. y Schady, N. (2013). Latin America's Social Policy Challenge: Education, Social Insurance, Redistribution. *The Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 193-218.
- Lezotte, L. (2001). *Revolutionary and evolutionary: The effective schools movement*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Liang, X. y Roldán, M. B. (2003). *Remuneración de los docentes en 12 países latinoamericanos: Quiénes son los docentes, factores que determinan su remuneración y comparación con otras profesiones*. Santiago de Chile: PREAL.
- Liang, G., Zhang, Y., Huang, H., Shi, S. y Qiao, Z. (2015). Professional development and student achievement: International evidence from the TIMSS data. *Journal of Postdoctoral Research*, 3(2), 17-31.
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54(2), 113-131. doi:10.1080/17508487.2013.781515
- Lissitz, R. W. (2006). *Longitudinal and value added models of student performance*. Maple Grove, MN: JAM Press.
- Lockheed, M. E. y Hanushek, E. A. (1987). *Improving the efficiency of education in developing countries: Review of the evidence*. Washington, DC: The World Bank.

- Lockwood, J. y McCaffrey, D. F. (2007). Controlling for individual heterogeneity in longitudinal models, with applications to student achievement. *Electronic Journal of Statistics*, 1, 223-252.
- Lockwood, J. R. y McCaffrey, D. F. (2014). Correcting for Test Score Measurement Error in ANCOVA Models for Estimating Treatment Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 39(1), 22-52.
- Loeb, S., Kalogrides, D. y Bételle, T. (2012). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269-304.
- Logan, J. R., Oakley, D. y Stowell, J. (2008). School Segregation in Metropolitan Regions, 1970-(2000): The Impacts of Policy Choices on Public Education. *The American Journal of Sociology*, 113(6), 1611-1644.
- López, G. R., González, M.L. y Fierro, E. (2006). Educational leadership along the US-Mexico border: Crossing borders/embracing hybridity/building bridges. In C. Marshall and M. Oliva, (Eds), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 279-306). Boston, MA: Pearson.
- López, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2015). Habits Related to Relaxation and Mindfulness in High School Students: Influence on Classroom Climate and Academic Performance. *Journal of Psychodidactics*, 21(1), 121-138.
- López, V., Bilbao, M., Ascorra, P., Moya Diez, I. y Morales, M. (2014). School Climate Scale: Spanish Adaptation and Validation in Chilean Students. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.
- López Cobo, I. y González Brito, A. I. (2012). Incidencia de RINACE en el desarrollo de la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 152-164.
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F. y Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.
- López-Yáñez, J. (2003). Abriendo la caja negra. Una perspectiva sistemática sobre el camino en las organizaciones educativas. *Revista de Educación*, 5, 139-155.
- Lorenzatti, M., Brumat, M. y Beinotti, G. (2014). Políticas de formación docente inicial para educación rural en Argentina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 45-55.
- Lowerison, G., Sclater, J., Schmid, R.F. y Abrami, P.C. (2006). Are we using technology for learning? *Journal of Educational Technology Systems*, 34(4), 401-425.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. y Kunter, M. (2009). Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling. *Contemporary Educational Psychology*, 34(2), 120-131.

- Lustig, N. (Coord). (2013). *Deconstructing the Decline in Inequality in Latin America*. United Nations University ONU-WIDER (Working Paper S6552). Recuperado del sitio de Internet World Bank: <http://library1.nida.ac.th/worldbankf/fulltext/wps06552.pdf>
- Luyten, H., Visscher, A. y Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(3), 249-279.
- Mamani, Y., Choque, C. M. y Rojas, E.G. (2014). Estado nutricional y su relación con el coeficiente intelectual de niños en edad escolar. *Gaceta Médica Boliviana*, 37(1), 6-10.
- Manley, J. F. (1965). The House Committee on Ways and Means: Conflict Management in a Congressional Committee. *The American Political Science Review*, 59(4), 927-939.
- Manzi, J., Gutiérrez, R. G. y Figueroa, Y. S. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Santiago de Chile: MIDE UC.
- Marchesi, Á, Tedesco, J. C. y Coll, C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Marín, J. B. (2008). Calidad de la educación pública y logro académico en Medellín (2004)-(2006). Una aproximación por regresión intercuartil. *Lecturas de Economía*, 68, 121-144.
- Marks, G. N. (2015). The size, stability, and consistency of school effects: evidence from Victoria. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 397-414. doi:10.1080/09243453.2014.964264
- Marsh, H. W., Wen, Z. y Hau, K.-T. (2006). 'Structural equation models of latent interaction and quadratic effects. En G. R. Hancock y R.O. Mueller (Eds), *Structural equation modelling: A second course* (pp. 225-265). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Martínez, J. F. (2013). Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente. *Pensamiento Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 4-20.
- Martínez Arias, R., Gaviria-Soto, J. L. y Castro, M. (2008). Concepto y evolución de los modelos de valor añadido en educación. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- Martínez-Cervantes, T. J., Soto-Mendivil, E. A., Silva-Salazar, P. A. y Velasco-Arellanes, F. J. (2013). Efectos de la Infraestructura Básica en los Resultados de la Prueba ENLACE de la Educación Media Superior Tecnológica Mexicana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(4), 93-107.
- Martinic, S. (2010). La Evaluación y las Reformas Educativas en América Latina. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 30-43.

- Martinic, S. y Pardo, M. (2003). Aportes de la investigación educativa iberoamericana para el análisis de la Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (Ed.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: Revisión internacional del estado de arte* (pp. 93-125). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- Martin-Raugh, M., Tannenbaum, R. J., Tocci, C. M. y Reese, C. (2016). Behaviorally anchored rating scales: An application for evaluating teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 59, 414-419. doi:10.1016/j.tate.2016.07.026
- Mayeske, G. W., Wisler, C. E., Beaton, A. E., Weinfield, F. O., Cohen, W. M., Okada, T., Proshek, J. M. y Taber, K. A. (1972). *A Study of Our Nation's Schools*. Washington, DC: US Department of Health, Education and Welfare.
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D., Louis, T. A. y Hamilton, L. (2004). Models for value-added modeling of teacher effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 29(1), 67-101.
- McCallum, B., Hargreaves, E. y Gipps, C. (2000). Learning: The pupil's voice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 275-289.
- McEwan, P. (1998). The effectiveness of multigrade schools in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 18(6), 435-452.
- Medina, J.P. (2011). El efecto escuela: más allá del aula. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 28-45.
- Meroni, E.C. y Abbiati, G. (2016). How do students react to longer instruction time? Evidence from Italy. *Education Economics*, 24(6), 592-611.
- Meyer, D.K. y Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
- Mhurchu, C. N., Turley, M., Gorton, D., Yannan, J., Michie, J., Maddison, R. y Hattie, J. (2010). Effects of a free school breakfast programme on school attendance, achievement, psychosocial function, and nutrition: study protocol for a stepped wedge cluster randomised trial. *BMC Public Health*, 10(738).
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P. y Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Molina, E. y Villena, J. L. (2010). El discurso de la calidad en educación: ¿escuelas ISO 9001/2000? *Tendencias Pedagógicas*, 15, 112-123.
- Moos R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Morales, J. A. (1977). *Determinantes y costos de la escolaridad en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Morales, J. A. (1979). *Nutrición y rendimiento escolar en Bolivia*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Moriconi, G. (2014). Estimando modelos de valor agregado: Evidencias sobre la eficacia de los maestros de las escuelas municipales de São Paulo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 103-122.
- Morillas Raya, A. (1982). El modelo de Leontief (Input-Output). *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, 9, 189-216.
- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil*. Madrid: Pearson.
- Mortimore, P., Sammons, P. y Hillman, J. (1995). *Key characteristics of effective schools*. Londres: OFSTED.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988a). *School matters: The junior years*. Oxford: Open Books.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988b). *The Junior School Project, technical appendices*. Londres: ILEA, Research and Statistics Branch.
- Mosteller, F. y Moynihan, D.P. (1972). *On equality of educational opportunity*. Nueva York, NY: Random House.
- Moura, C. y Ioschpe, G. (2007). *La remuneración de los maestros en América Latina: ¿Es baja? ¿Afecta la calidad de la enseñanza?* Santiago de Chile: PREAL.
- Mucherah, W. (2014). Exploring the Relationship between Classroom Climate, Reading Motivation, and Achievement: A Look into 7th Grade Classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8(1), 93-110.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2011). *Effective teaching. Evidence and practice*. Londres: SAGE Publications.
- Muijs, D., Kelly, T., Sammons, P., Reynolds, D. y Chapman, C. (2011). The value of educational effectiveness research: a response to recent criticism. *Research Intelligence*, 114, 24-25.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G. van der, Creemers, B. M. P., Timperley, H. y Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256. doi:10.1080/09243453.2014.885451
- Muñoz, C. y Rodríguez, P. (1976). *Factores determinantes de los niveles de rendimiento escolar asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos*. Ciudad de México: CEE-ECIEL.

- Muñoz-Repiso, M. y Murillo, F. J. (2010). Un balance provisional sobre la calidad en educación: Eficacia Escolar y mejora de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 177-186.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Briosó, M. J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2000). *La mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: CIDE.
- Murillo, F. J. (1999). Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre Eficacia Escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 453-460.
- Murillo, F. J. (2002). La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización. En F. J. Murillo y M. Muñoz-Repiso (Eds.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada* (pp. 15-51). Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2003a). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2003b). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1), 1-14.
- Murillo, F. J. (2004a). La metodología de investigación en Eficacia Escolar. En L.J. Piñeros (Ed.), *Dimensiones del mejoramiento escolar. La escuela alza el vuelo* (pp. 153-193). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2004b). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre Eficacia Escolar*. Madrid: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2006). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica: 15 buenas investigaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (coord.). (2007a). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2007b). School effectiveness research in Latin America. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). Nueva York, NY: Springer,
- Murillo, F.J. (2008a). Hacia un modelo de Eficacia Escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. J. (2008b). Aportaciones y Retos Futuros de la Investigación sobre Eficacia Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 1-6.
- Murillo, F. J. (2008c). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre Eficacia Escolar en América Latina y el Caribe. En UNESCO/LLECE, *Eficacia Escolar y*

factores asociados en América Latina y el Caribe (pp. 17-48). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

- Murillo, F. J. (2009). El clima como factor de éxito escolar. *Eskola Publikoa*, 43, 24-26
- Murillo, F. J. (2011). Mejora de la Eficacia Escolar en Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (55), 49-83.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2012). La Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar: lecciones aprendidas del funcionamiento de la Red. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 144-151.
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Education Policy Analysis Archives*, 20(18), 1-23.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Innovación Educativa*, 16(72), 113-132.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011a). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 15(3), 27-53.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011b). School infrastructure y resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness y School Improvement*, 22(1), 29-50.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 893-924.
- Murillo, F. J., Martínez Garrido, C. y Hernández-Castilla, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27.

- Murillo, F. J., Román, M. y Atrio, S. (2016). Los recursos didácticos de matemáticas en las aulas de educación primaria en América Latina: Disponibilidad e incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(67). doi:10.14507/epaa.24.2354
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Näslund-Hadley, E., Meza, D., Arcia, G., Rápalo, R. y Rondón, C. (2012). *Educación en Nicaragua: Retos y oportunidades*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Nieuwenhuis, J. y Nieuwenhuis, F. J. (2010). Social justice in education. *Education Inquiry*, 1(4), 269-287.
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X. y Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586-611.
- Normand, R. (2008). School effectiveness or the horizon of the world as a laboratory. *British Journal of Sociology of Education*, 29(6), 665-676. doi:10.1080/01425690802423346
- Noyes, A. y Adkins, M. (2016). The Impact of Research on Policy: A Case of Qualifications Reform. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 449-465. doi:10.1080/00071005.2016.1159654
- OCDE. (2007). *Knowledge Management Evidence in Education: Linking Research and Policy*. París: OCDE.
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
- OCDE. (2011a). *Divided we stand: Why inequality keeps rising*. París: OCDE.
- OCDE. (2011b). *Education at a Glance 2011. OECD Indicators*. París: OCDE.
- OCDE. (2013). *PISA (2012). Results: Ready to learn*. París: OCDE.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Oliveira, D. A. y Feldfeber, M. (2006). *Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Opdenakker, M. C. y Van, D. (2000). Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 165-196.

- Opdenakker, M. C. y Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21.
- Orozco, M. (2007). Factores relacionados con la Eficacia Escolar de las escuelas secundarias públicas del Distrito Federal, México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 217-222.
- Ortiz Sandoval, L. (2012). Bilingüismo y educación: La diferenciación social de la lengua escolar. *América Latina Hoy*, 60, 139-150.
- Palardy, G. J. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: a multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21-49.
- Pallas, A. (1988). School climate in American high schools. *The Teachers College Record*, 89(4), 541-554.
- Pantić, N. (2015). A model for study of teacher agency for social justice. *Teachers and Teaching*, 21(6), 759-778. doi:10.1080/13540602.2015.1044332
- Panayiotou, A., Kyriakides, L. y Creemers, B. P. M. (2015). Testing the validity of the dynamic model at school level: A European study. *School Leadership and Management*, 36(1), 1-20.
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., McMahon, L., Vanlaar, G. y Bren, M. (2014). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 73-93.
- Parker, L. (1989). *The Relationship between Nutrition and Learning. A School Employee's Guide to Information and Action*. Washington, DC: National Education Association.
- Parveen, Q. y Batool, S. (2012). Effect of cooperative learning on achievement of students in general science at secondary level. *International Education Studies*, 5(2), 154-158.
- Pascual, J. (2011). El efecto escuela: más allá del aula. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 28-45.
- Paterson, L. y Goldstein, H. (1991). New statistical methods for analysing social structures: an introduction to multilevel models. *British Educational Research Journal*, 17(4), 387-393.
- Patrinos, H. (2007). Factores determinantes del aprendizaje y calidad de la educación en México. En F. Miranda, H. Patrinos. Á. López y Mota. *Mejora de la calidad educativa en México: Posiciones y propuestas* (pp.13-23). México: Secretaría de Educación Pública,
- Pedrero, S. (2012). *Pobreza infantil en pueblos indígenas y afrodescendientes de América*. Santiago de Chile: CEPAL/UNICEF

- Pelczar, M. (2008). *Trust and Secondary School Performance in the Dominican Republic* (Tesis doctoral), Vanderbilt University, Nashville, Tennessee.
- Pellerin, L. A. (2000). Urban Youth and Schooling: The Effect of School Climate on Student Disengagement and Dropout. Trabajo presentado en *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Phan, H. P., Ngu, B. H. y Alrashidi, O. (2016). Role of student well-being: A study using structural equation modeling. *Psychological Reports*, 119(1), 77-105. doi:10.1177/0033294116656819
- Piñeros, L. J. y Scheerens, J. (2000). *Efectividad Escolar de los Centros de Educación Media en República Dominicana*. República Dominicana: Banco Mundial
- Pizarro, J. A. (2000). El análisis de estudios cualitativo. *Atención Primaria*, 25(1), 42-46.
- Ponce, J. (2010). *Políticas educativas y desempeño: una evaluación de impacto de programas educativos focalizados en Ecuador*. Quito: Flacso.
- Portes, A. y Hao, L. (2002). The price of uniformity: language, family and personality adjustment in the immigrant second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 25(6), 889-912.
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 473-492. doi:10.1080/14767724.2012.735154
- Psacharopoulos, G. (2014). *Economics of Education: Research and Studies*. Washington, DC: Elsevier.
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83(4), 427-52.
- Puyol, Á. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades: crítica de la ideología meritocrática*. Barcelona: Gedisa.
- Ralph, J. H. y Fennessey, J. (1983). Science or Reform: Some Questions about the Effective Schools Model. *Phi Delta Kappan*, 64(10), 689-94.
- Ramasut, A. y Reynolds, D. (2013). Developing Effective Whole School Approaches to Special Educational Needs: From School Effectiveness Theory to School Development Practice. En R. Slee (Ed.), *There a desk with my name on it?: The politics of integration* (pp. 224-247). Londres: Routledge.
- Rausch, R. (2013). Nutrition and academic performance in school-age children the relation to obesity and food insufficiency. *Journal of Nutrition and Food Sciences*, 3(2), 190.

- Ray, A., Evans, H. y McCormack, T. (2009). El uso de los modelos nacionales de valor añadido para la mejora de las escuelas británicas. *Revista de Educación*, 348, 47-66.
- Rayner, S. (2007). *Managing special and inclusive education*. Londres: SAGE.
- Reezigt, G.J. y Creemers, B.P.M. (2007). A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424. doi:10.1080/09243450500235200
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M. y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Report Central Advisory Council for Education. (1967). *The Plowden Report. Children and their Primary Schools*. Londres: HMSO.
- Reynolds, D. (1988). British school improvement research: the contribution of qualitative studies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(2), 143-154.
- Reynolds, D. (1998). *School effectiveness*. Nueva York, NY: Continuum.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B. P. M., Hopkins, D., Stoll, L. y Lagerweij, N. (1996). *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Nueva York, NY: Taylor & Francis.
- Reynolds, D., Creemers, B.P.M., Nesselrodt, P.S., Shaffer, E., Stringfield, S. y Teddlie, C. (2014). *Advances in school effectiveness research and practice*. Londres: Elsevier.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Townsend, T. y Van Damme, J. (2011). Educational effectiveness research (EER): A state of the art review. Trabajo presentado en *24th International Congress Annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Cyprus.
- Reynolds, D., Sammons, P., Fraine, B. D., Damme, J. V., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230. doi:10.1080/09243453.2014.885450
- Reynolds, D., Teddlie, C., Chapman, C. y Stringfield, S. (2015). *Effective school processes*. Londres: Routledge.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: ERIC.
- Rickinson, M., Sebba, J. y Edwards, A. (2011). *Improving research through user engagement*. Nueva York, NY: Taylor & Francis.

- Riddell, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30(3), 283-296.
- Rivkin, S. G. y Schiman, J. C. (2015). Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement. *The Economic Journal*, 125, 425-448.
- Rivkin, S. (2016). Desegregation since the Coleman report: racial composition of schools and student learning. *Education Next*, 16(2), 28-38.
- Rjosk, C., Richter, D., Hochweber, J., Lüdtke, O., Klieme, E. y Stanat, P. (2014). Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality. *Learning and Instruction*, 32, 63-72. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.01.007
- Robertson-Kraft, C. y Zhang, R. S. (2016). Keeping Great Teachers: A Case Study on the Impact and Implementation of a Pilot Teacher Evaluation System. *Educational Policy*, 1-32. doi:10.1177/0895904816637685
- Roberts, P. y Green, B. (2013). Researching Rural Places: On Social Justice and Rural Education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 765-774. doi:10.1177/1077800413503795
- Rodríguez, B.G. (2011). *Un Modelo de Evaluación (Autorregulación) para centros docentes*. Madrid: Visión Libros.
- Rodríguez-Jiménez, O. R. y Murillo, F. J. (2012). Estimación del efecto escuela para Colombia. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 299-316.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Román, M. y Murillo, F.J. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2012). Learning environments with technological resources: a look at their contribution to student performance in Latin American elementary schools. *Educational Technology Research and Development*, 6(6), 1107-1128. doi: 10.1007/s11423-012-9262-5
- Román, M. y Murillo, F. J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 879-895. doi:0.1590/s1517-97022014121528.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Rotte, R. (2006). *International perspectives on education policy*. Nueva York, NY: Nova.
- Rowe, K. J. (2000). Assessment, League Tables and School Effectiveness: Consider the Issues and 'Let's Get Real'!. *Journal of Educational Enquiry* 1(1), 73-98.

- Roy, V. y Kochan, F. (2012). Factors that Facilitated an Alabama School Assistance Team's Success in a Low-Performing School. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(1), 1-14.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Ruiz, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Ruiz, D. M., López, E. E., Pérez, S. M. y Ochoa, G. M. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology y Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Rumberger, R. W. y Palardy, G.J. (2004). Multilevel models for school effectiveness research. En D. Kaplan (Ed.), *The SAGE Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences* (pp. 235-258). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rumble, G. (2007). Social justice, economics and distance education. *Open Learning*, 22(2), 167-176.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. y Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: secondary schools and their effects on children*. Washington, DC: Library of Congress.
- Ryder, R. J., Burton, J. L. y Silberg, A. (2006). Longitudinal study of direct instruction effects from first through third grades. *The Journal of Educational Research*, 99(3), 179-192.
- Sadoff, S. (2014). The role of experimentation in education policy. *Oxford Review of Economic Policy*, 30(4), 597-620. doi:10.1093/oxrep/grv001
- Sammons, P., Davis, S., Day, C. y Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 565-589. doi:10.1108/JEA-10-2013-0121
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. y Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701.
- Sammons, P. (2006). Embracing Diversity: New challenges for School Improvement in a Global Learning Society International. Trabajo presentado en *Congress for School Effectiveness and Improvement*, Fort Lauderdale, Florida, USA.

- Sammons, P., Davis, S., Day, C. y Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 565-589.
- Sammons, P., Gu, Q., Day, C. y Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Melhuish, E., Taggart, B. y Elliot, K. (2005). Investigating the effects of pre-school provision: using mixed methods in the EPPE research. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 207-224.
- Sammons, P., Thomas, S. y Mortimore, P. (1997). *Forging links: Effective schools and effective departments*. Londres: Sage.
- Sánchez, J. (2008). Reformas, investigación, innovación y calidad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-12.
- Sancho, J. M. (2010). Del Sentido de la Investigación Educativa y la Dificultad de que se Considere para Guiar las Políticas y las Prácticas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 34-46.
- Sanders, W.L., Wright, S.P. y Horn, S.P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.
- Sandoval-Hernández, A. (2008). School effectiveness research: a review of criticisms and some proposals to address them. *Educate*, 1(1), 31-44.
- Santelices, M. V. y Valenzuela, F. (2015). Importancia de las características del profesor y de la escuela en la calidad docente: Una aproximación desde la Teoría de Respuesta del Ítem. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 233-254. doi:10.4067/S0718-07052015000200014
- Santelices, M.V., Valencia, E., Gonzalez, J. y Taut, S. (2016). Two teacher quality measures and the role of context: evidence from Chile. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2016, 1-36. doi:10.1007/s11092-016-9247-8
- Sarramona, J. y Rodríguez Neira, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3-14.
- Sass, T. R., Hannaway, J., Xu, Z., Figlio, D. N., Feng, L. (2012). Value added of teachers in high-poverty schools and lower poverty schools. *Journal of Urban Economics*, 72(2-3), 104-122.
- Sass, T. R., Semykina, A. y Harris, D. N. (2014). Value-added models and the measurement of teacher productivity. *Economics of Education Review*, 38, 9-23. doi:10.1016/j.econedurev.2013.10.003

- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. París: International Institute for Educational Planning.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research*. París: UNESCO.
- Scheerens, J. (2013). *What is effective schooling? A review of current thought and practice*. Netherlands: University of Twente.
- Scheerens, J. (2014a). Evidence Based Educational Policy and Practice: The Case of Applying the Educational Effectiveness Knowledge Base. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 83-99. doi:10.7358/ecps-2014-009-sche
- Scheerens, J. (2014b). School, teaching, and system effectiveness: some comments on three state-of-the-art reviews. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 282-290. doi:10.1080/09243453.2014.885453
- Scheerens, J. (2016). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base*. Ámsterdam: Springer.
- Scheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Scheerens, J. y Creemers, B. P. M. (1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 691-706.
- Schiefelbein, E. (1985). *Calidad de la educación en América latina. El caso de la Educación Secundaria*. Bogotá: FES
- Schulte, D. P., Slate, J. R. y Onwuegbuzie, A. J. (2010). Characteristics of effective school principals: A mixed-research study. *Alberta Journal of Educational Research*, 56(2), 172-195.
- Schweig, J. D. (2014). Quantifying Error in Survey Measures of School and Classroom Environments. *Applied Measurement in Education*, 27(2), 133-157.
- Sebastian, J., y Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Sebastian, J., Allensworth, E., y Stevens, D. (2014). The influence of school leadership on classroom participation: examining configurations of organizational supports. *Teachers College Record*, 116(8), 1-36.
- Sepúlveda-Parra, C., Brunaud-Vega, V. y Carreño González, C. (2016). Justicia social en la escuela: Representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2). doi:10.15366/riejs2016.5.2.006

- Shurtleff, D. y Loredó, J. (2008). *Beyond No Child Left Behind: Value-added assessment of student progress*. Recuperado de. <http://www.ncpa.org/pub/ba636>
- Sienes, E. S. (2014). La repercusión del bilingüismo en el rendimiento académico en alumnos de colegios públicos de la Comunidad de Madrid. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 481-500.
- Sulis, I. y Porcu, M. (2015). Assessing Divergences in Mathematics and Reading Achievement in Italian Primary Schools: A Proposal of Adjusted Indicators of School Effectiveness. *Social Indicators Research*, 122(2), 607-634.
- Simón, C. y Alonso-Tapia, J. (2015). Positive Classroom Management: Effects of Disruption Management Climate on Behaviour and Satisfaction with Teacher. *Journal Of Psychodidactics*, 21(1), 65-86.
- Slater, R. O. y Teddlie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), 247-257.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slavin, R. E. (1991). Cooperative learning and group contingencies. *Journal of Behavioral Education*, 1(1), 105-115.
- Slavin, R. E. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina*. PREAL.
- Slavin, R. E. (2012). *Classroom applications of cooperative learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L. y Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. *Journal of Education for Students placed at Risk*, 1(1), 41-76.
- Spalter-Roth, R. (2000). Gender Issues in the use of integrated approaches. En M. Bamberger (Ed.), *Integrating Quantitative and Qualitative Research in Development Projects* (pp. 47-55). Washington, DC: The World Bank.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sterbinsky, A., Ross, S. M. y Redfield, D. (2006). Effects of comprehensive school reform on student achievement and school change: A longitudinal multi-site study. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 367-397.
- Stewart, B. E. (2006). *Value-added modeling: The challenge of measuring educational outcomes*. Nueva York, NY: Carnegie Corporation of New York.
- Stringfield, S. y Teddlie, C. (2011). School effectiveness research, 1932–2008, including a call for future research. En C. Day (Ed.), *International handbook of teacher and school development* (pp. 379–388). Londres: Routledge/Falmer.

- Suárez, E.P., Álvarez, A.C., Santarén-Rosell, M. y Fernández, J.M. (2012). El papel de los centros escolares en la adquisición de la competencia científica. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(1), 75-87.
- Summers, A. A. y Wolfe, B. L. (1977). Do schools make a difference? *The American Economic Review*, 67(4), 639-652.
- Sunkel, G. (2006). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación en América Latina. Una exploración de Indicadores*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Swanson, H. L. (1999). Instructional components that predict treatment outcomes for students with learning disabilities: Support for a combined strategy and direct instruction model. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14(3), 129-140.
- Sylva, K. (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective pre-school and primary education project*. EEUU: Taylor & Francis.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. y Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
- Teddlie, C., Kirby, P. C. y Stringfield, S. (1989). Effective versus ineffective schools: Observable differences in the classroom. *American Journal of Education*, 97(3), 221-236.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2001a). Countering the critics: Responses to recent criticisms of school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 41-82.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2001b). *The international handbook of school effectiveness research*. Nueva York, NY: Falmer Press.
- Teddlie, C. y Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*. Nueva York, NY: Teachers Collage Press.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thrupp, M. (2010). The politics of being an educational researcher: Minimizing the harm done by research. *Waikato Journal of Education*, 15(2), 119-133.
- Tiana, A. (2009). Calidad, evaluación y estándares: Algunas lecciones de las reformas recientes. *Calidad, Equidad y Reformas en la Enseñanza*. Madrid: OEI/ Fundación Santillana.
- Tikly, L. y Barrett, A.M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3-14.

- Tikly, L. (2011). Towards a framework for researching the quality of education in low-income countries. *Comparative Education*, 47(1), 1-23.
- Timmermans, A. C. y Thomas, S. M. (2015). The impact of student composition on schools' value-added performance: a comparison of seven empirical studies. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 487-498. doi:10.1080/09243453.2014.957328
- Tobin, K. J. (2013). Fast-food consumption and educational test scores in the USA. *Child: Care, Health and Development*, 39(1), 118-124.
- Tobin, K.J., Ritchie, S.M., Oakley, J.L., Mergard, V. y Hudson, P. (2013). Relationships between emotional climate and the fluency of classroom interactions. *Learning Environments Research*, 16(1), 71-89.
- Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, P. (2008). La Investigación Iberoamericana de Eficacia Escolar: ¿Qué nos Dejó a los Cubanos? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 80-97.
- Torres, R. T. y Preskill, H. (2001). Evaluation and organizational learning: Past, present, and future. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 387-395.
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015). Flipped Learning model and the development of talent at school. *Revista de Educacion*, 368, 33-65. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288
- Townsend, T. (2013). *Effective Schooling for the Community: Core-Plus Education*. Londres: Routledge.
- Townsend, T., MacBeath, J. y Bogotch, I. (2015). Critical and alternative perspectives on educational effectiveness and improvement research. En C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons y C. Teddlie (Eds.), , *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, Policy, and Practice*. Londres: Routledge.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G. y Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Ciudad de México: INEE.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso Rivas, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Ulloa, M.L., Evans, I.M., Parkes, F. (2010). Teaching to care: emotional interactions between preschool children and their teachers. *New Zealand Research in Early Childhood Education Journal*, 13, 33-42.
- UNESCO (2004). *Education for all: The quality imperative*. Paris: UNESCO.

- UNESCO/OREALC (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC. (2008). *Eficacia Escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (2014). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Santiago de Chile*.
- UNESCO/OREALC (2015). *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE). Factores asociados [Resumen ejecutivo]*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC
- Uribe, B. M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la Eficacia Escolar: experiencia del Modelo de Gestión escolar de Fundación Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(5e), 149-156
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente en América Latina. *REICE: Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C., Castro, M., Carrillo, S., Costilla, R., Bogoya, D. y Pardo, C. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. 1. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., Allende, C. (2016). Measuring systematic long-term trajectories of school effectiveness improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 473-491.
- Valenzuela, J.M., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 129-145.
- Valverde, G., González, S., Valeirón, J.L., Domínguez, L. y González, S. (2007). How are Mathematics and Reading Comprehension Learned in the Primary Schools of the Dominican Republic. *A Final Report of Highlights from the Educational Evaluation Research Consortium Study of Third through Seventh Grade*. Albany, NY: Educational Evaluation Research Consortium and USAID.
- Van Houtte, M. y Van Maele, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505-524.
- Vanlaar, G., Denies, K., Vandecandelaere, M., Van Damme, J., Verhaeghe, J. P., Pinxten, M. y De Fraine, B. (2014). How to improve reading comprehension in high-risk students: Effects of class practices in Grade 5. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 408-432

- Vanlaar, G., Kyriakides, L., Panayiotou, A., Vandecandelaere, M., McMahon, L., De Fraine, B., Van Damme, J. (2016). Do the teacher and school factors of the dynamic model affect high- and Low-Achieving student groups to the same extent? A Cross-Country study. *Research Papers in Education*, 31(2), 183-211.
- Vanderlinde, R. y Van Braak, J. (2010). The gap between educational research and practice: views of teachers, school leaders, intermediaries and researchers. *British Educational Research Journal*, 36(2), 299-316.
- Vanwynsberghe, G., Vanlaar, G., Van Damme, J. y De Fraine, B. (2016). Long-term effects of primary schools on educational positions of students 2 and 4 years after the start of secondary education. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1-26.
- Vaughn, S., Solís, M., Miciak, J., Taylor, W.P. y Fletcher, J.M. (2016). Effects From a Randomized Control Trial Comparing Researcher and School-Implemented Treatments With Fourth Graders With Significant Reading Difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9, 23-44.
- Vegas, E. y Petrow, J. (2008). *Raising student learning in Latin America: The challenge for the 21st century*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Viadero, D. (2006). Race Report's Influence Felt 40 Years Later. *Education Week*, 25(41), 1-24.
- Virreira, R. (1979). *Aproximación al análisis costo-eficiencia en la educación formal boliviana*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.
- Walberg H. J. y Anderson G.J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology* 59, 414-419
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weiss, C. C., Carolan, B. V. y Baker-Smith, E. C. (2010). Big school, small school: (Re) testing assumptions about high school size, school engagement and mathematics achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(2), 163-176.
- White, S. (2016). Teacher education research and education policy-makers: an Australian perspective. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 252-264. doi:10.1080/02607476.2016.1145369
- Whitty, G. (2006). Education (al) research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32(2), 159-176.
- Wieman, C., Perkins, K. y Gilbert, S. (2010). Transforming science education at large research universities: A case study in progress. *Change*, 42(2), 7-14
- Wilkinson, A. M. (1987). Aspects of Communication and the Plowden Report. *Oxford review of education*, 13(1), 111-117.

- Willms, J. D. (1987). Differences between Scottish Education Authorities in their Examination Attainment. *Oxford Review of Education*, 13(2), 211-232.
- Wiseman, A. W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, 34(1), 1-24. doi:10.3102/0091732X09350472
- Wiswall, M. (2013). The dynamics of teacher quality. *Journal of Public Economics*, 100, 61-78.
- Woo, H. y Henfield, M. (2016). Student and Teacher Factors' Impact on Fourth Grade Students' Mathematics Achievement: An HLM Analysis of TIMSS 2007. *Journal of Mathematics Education*, 9(1), 69-87.
- Ye, Y. y Singh, K. (2016). *The effect of working condition on math teacher effectiveness: value-added scores and student satisfaction in teaching*. Article in Press.
- Yin, R.K. (2008). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Young, I.M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Young Princeton University Press.
- Young, I.M. (2010). *Responsability for justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Zapata-Zabala, M. E., Álvarez-Urbe, M. C., Aguirre-Acevedo, D. C. y Cadavid-Castro, M. A. (2012). Coeficiente intelectual y factores asociados en niños escolarizados en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 14(4), 543-557.

